ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ
(Психология развития)

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК

Автор-составитель:
Кагермазова Л.Ц., д.психол.н.,
профессор кафедры педагогики и психологии ДПО КБГУ

Учебник «Возрастная психология» представляет собой развернутый курс по дисциплине «Психология развития и возрастная психология», разработанный в соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования. В книге реализован периодизационный подход к анализу возрастного развития, методологические принципы которого заложены Л.С. Выготским, Д.Б. Элькониным. Предлагаемый учебник может быть использован при подготовке студентов по дополнительной квалификации «Преподаватель».

ОГЛАВЛЕНИЕ

Раздел первый. ПРЕДМЕТ, ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Глава I. Предмет возрастной психологии. Теоретические и практические задачи возрастной психологии

§ 1. Характеристика возрастной психологии, психологии развития как науки

§ 2. Проблема детерминации психического развития

§ 3. Основные понятия возрастной психологии

Глава II. Организация и методы исследования в психологии развития и возрастной психологии

§ 1. Наблюдение и эксперимент как основные методы исследования в психологии развития

§ 2. Метод наблюдения

§ 3. Эксперимент как метод эмпирического исследования

§ 4. Исследовательские стратегии: констатация и формирование

§ 5. Вспомогательные методы исследования

§ 6. Схема организации эмпирического исследования

Раздел второй. ИСТОРИЧЕСКОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Глава III. Возникновение возрастной психологии как самостоятельной области психологической науки

§ 1. Становление возрастной (детской) психологии как самостоятельной области психологической науки

§ 2. Начало систематического изучения детского развития 36

§ 3. Из истории становления и развития российской возрастной психологии во второй половине XIX — начале XX в

Глава IV. Теории детского развития первой трети XX в.: постановка проблемы факторов психического развития

§1. Постановка вопросов, определение круга задач, уточнение предмета детской психологии

§ 2. Психическое развитие ребенка и биологический фактор созревания организма

§ 3. Психическое развитие ребенка: факторы биологический и социальный

§ 4. Психическое развитие ребенка: влияние среды

Раздел третий. ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОНТОГЕНЕЗЕ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Глава V. Психическое развитие как развитие личности: психоаналитический подход

§ 1. Психическое развитие с позиций классического психоанализа 3. Фрейда

§ 2. Психоанализ детства

§ 3. Современные психоаналитики о развитии и воспитании детей . . .

Глава VI. Психическое развитие как развитие личности: теория психосоциального развития личности Э. Эриксона

§ 1. Эго - психология Э. Эриксона

§ 2. Методы исследования в работах Э. Эриксона

§ 3. Основные понятия теории Эриксона

§ 4. Психосоциальные стадии развития личности

Глава VII. Психическое развитие ребенка как проблема научения правильному поведению: бихевиоризм о закономерностях детского развития

§ 1. Классический бихевиоризм как наука о поведении

§ 2. Бихевиористская теория Дж. Уотсона .

§ 3. Оперантное научение

§ 4. Радикальный бихевиоризм Б. Скиннера

Глава VIII. Психическое развитие ребенка как проблема социализации: теории социального научения
§ 1. Социализация как центральная проблема концепций социального научения
§ 2. Эволюция теории социального научения
§ 3. Феномен научения через наблюдение, через подражание
§ 4. Диадический принцип изучения детского развития
§ 5. Изменение представлений о психологической природе ребенка
§ 6. Социокультурный подход
Глава IX. Психическое развитие как развитие интеллекта: концепция Ж. Пиаже
§ 1. Основные направления исследований интеллектуального развития ребенка Ж. Пиаже
§ 2. Ранний этап научного творчества
§ 3. Операциональная концепция интеллекта Ж. Пиаже
§ 4. Критика основных положений теории Ж. Пиаже
Раздел четвертый. ОСНОВНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОНТОГЕНЕЗЕ В РОССИЙСКОЙ ПСИХОЛОГИИ
Глава X. Культурно-исторический подход к пониманию психического развития: Л.С. Выготский и его школа
§ 1. Происхождение и развитие высших психических функций
§ 2. Проблема специфики психического развития человека
§ 3. Проблема адекватного метода исследования психического развития человека
§ 4. Проблема «обучение и развитие»
§ 5. Две парадигмы в исследовании психического развития
Глава XI. Стадиальность психического развития человека: проблема периодизации развития в онтогенезе
§ 1. Проблема исторического происхождения возрастных периодов. Детство как культурно - исторический феномен
§ 2. Категория «психологический возраст» и проблема периодизации детского развития в работах Л.С. Выготского
§ 3. Представления о возрастной динамике и периодизации развития Д.Б. Эльконина
§ 4. Современные тенденции в решении проблемы периодизации психического развития 1
Раздел пятый. ОНТОГЕНЕТИЧЕСКОЕ ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА: ВОЗРАСТНЫЕ СТУПЕНИ
Глава XII. Младенчество
§ 1. Новорожденность (0—2 месяца) как кризисный период
§ 2. Младенчество как период стабильного развития
§ 3. Развитие общения и речи
§ 4. Развитие восприятия и интеллекта
§ 5. Развитие двигательных функций и действий с предметами
§ 6. Созревание, обучение и психическое развитие на первом году жизни
§ 7. Психологические новообразования младенческого периода. Кризис одного года
Глава XIII. Раннее детство
§ 1. Социальная ситуация развития ребенка в раннем возрасте и общение со взрослым
§ 2. Развитие предметной деятельности
§ 3. Зарождение новых видов деятельности
§ 4. Познавательное развитие ребенка
§ 5. Развитие речи
§ 6. Новые направления руководства психическим развитием в раннем детстве
§ 7. Развитие личности в раннем детстве. Кризис трех лет
Глава XIV. Дошкольное детство
§ 1. Социальная ситуация развития в дошкольном возрасте
§ 2. Игра как ведущая деятельность дошкольного возраста
§ 3. Другие виды деятельности (продуктивная, трудовая, учебная)

§ 4. Познавательное развитие
§ 5. Общение со взрослыми и сверстниками
§ 6. Основные психологические новообразования. Личностное развитие
§ 7. Характеристика кризиса дошкольного детства
Глава XV. Младший школьный возраст
§ 1. Социальная ситуация развития и психологическая готовность к школьному обучению
§ 2. Адаптация к школе
§ 3. Ведущая деятельность младшего школьника
§ 4. Основные психологические новообразования младшего школьника.
§ 5. Кризис отрочества (предподростковый)
8 Оглавление
Глава XVI. Подростковый возраст (отрочество)
§ 1. Социальная ситуация развития
§ 2. Ведущая деятельность в подростковом возрасте
§ 3. Специфические особенности психики и поведения подростков
§ 4. Особенности общения со взрослыми
§ 5. Психологические новообразования подросткового возраста
§ 6. Развитие личности и кризис перехода к юности
Глава XVII. Юность
§ 1. Юность как психологический возраст
§ 2. Социальная ситуация развития
§ 3. Ведущая деятельность в юношеском возрасте
§ 4. Интеллектуальное развитие в юности
§ 5. Развитие личности
§ 6. Общение в юности
Глава XVIII. Взрослость: молодость и зрелость
§ 1. Взрослость как психологический период
§ 2. Проблема периодизации взрослости
§ 3. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в период зрелости
§ 4. Развитие личности в период взрослости. Нормативные кризисы взрослости
§ 5. Психофизиологическое и познавательное развитие в период взрослости
Глава XIX. Взрослость: старение и старость
§ 1. Старость как биосоциопсихологическое явление
§ 2. Актуальность исследования геронтопсихологических проблем
§ 3. Теории старения и старости
§ 4. Проблема возрастных границ старости
§ 5. Возрастные психологические задачи и личностные кризисы в старости
§ 6. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в старости
§ 7. Личностные особенности в старости
§ 8. Познавательная сфера в период старения
Комплект лекций по курсу: «Возрастная психология»

ПРЕДИСЛОВИЕ

В настоящее время знание фактов и закономерностей психологического развития в детстве, юности, зрелости и старости, возрастных задач и нормативов развития, типичных возрастных проблем, предсказуемых кризисов развития и способов выхода из них необходимо самому широкому кругу специалистов — психологам, педагогам, врачам, социальным работникам, работникам культуры и т.д. Предлагаемый учебник представляет собой развернутый учебный курс по дисциплине «Психология развития и возрастная психология». Особенно полезен этот учебник будет для студентов, обучающихся на вечерних и заочных отделениях вузов. Включенные в пособие темы охватывают практически весь диапазон курса возрастной психологии. В книге реализован периодизационный подход к анализу возрастного развития, методологические принципы которого Заложены Л.С. Выготским, Д.Б. Элькониным. Учебник включает 5 разделов, объединяющих 19 тем. Первый раздел «Предмет, задачи и методы психологии развития и возрастной психологии» знакомит с методологическими, методическими и понятийными основами возрастной психологии, содержит введение в основные проблемы данной отрасли психологической науки. Разделы второй «Историческое становление возрастной психологии», третий «Основные концепции психического развития человека в онтогенезе в зарубежной психологии» и четвертый «Основные закономерности психического развития человека в онтогенезе в российской психологии» представляют собой изложение и анализ основных теорий психического развития человека, разработанных в зарубежной и отечественной психологии. Они знакомят читателя с историей детской и возрастной психологии, классическими теориями психического развития, тенденциями современного развития и дискуссионными проблемами возрастной психологии как науки. В пятом разделе «Онтогенетическое психическое развитие человека: возрастные ступени» рассмотрены основные закономерности психического развития на протяжении жизни человека — от рождения до старости, дано описание психологических возрастов от младенчества до старости.

В Приложении приводится общая схема возрастной периодизации психического развития человека. Каждая глава сопровождается вопросами и заданиями, которые призваны обратить внимание учащихся на ключевые моменты темы. Содержание глав включает примеры из психологических исследований, литературные и жизненные иллюстрации, что облегчает восприятие теоретического материала и позволяет обратиться к собственному опыту каждого читателя, побудить поразмышлять над теми или иными важными проблемами, имеющими и теоретическое, и прикладное значение, связать теорию с практикой, перекинуть мостики от классических теорий к современным актуальным проблемам психологии развития.

Раздел первый ПРЕДМЕТ, ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Глава I ПРЕДМЕТ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

§ 1. Характеристика возрастной психологии, психологии развития как науки

Возрастная психология — это отрасль психологической науки, изучающая факты и закономерности развития человека, возрастную динамику его психики. Объект изучения возрастной психологии — развивающийся, изменяющийся в онтогенезе нормальный, здоровый человек. Психология развития выделяет возрастные изменения в поведении людей и стремится объяснить эти изменения, раскрыть закономерности приобретения людьми опыта и знаний.

1. В центре внимания — «различные формы психической организации, типичные для отдельных периодов жизненного пути человека».
2. Возрастная психология ставит своей задачей исследование целостного психического развития «на всем пространстве человеческой жизни от рождения до смерти», сверхзадача — изучение «изменяющегося, развивающегося индивида в изменяющемся мире».
3. Предмет возрастной психологии — возрастные периоды развития, причины и механизмы перехода от одного возрастного периода к другому, общие закономерности и тенденции, темп и направленность психического развития в онтогенезе.

Выделены следующие разделы возрастной психологии: психология младенца, психология раннего возраста, дошкольная психология, психология младшего школьника, психология подростка, психология юности, психология среднего возраста, психология старости (геронтопсихология). Важнейшей составной частью возрастной психологии была и остается детская психология. Д.Б. Эльконин в своем «Введении в детскую психологию» определил ее предмет как изучение процесса становления «субъекта многообразной человеческой деятельности» из беспомощного новорожденного. На рубеже XIX—XX вв. возрастная психология именно в качестве детской психологии выделилась в самостоятельную область знаний. Вышедшая в 1882 г. книга немецкого биолога В. Прейера «Душа ребенка» считается отправной точкой систематических научных исследований психического развития в детстве. На протяжении прошедшего времени само понятие предмета детской психологии (понимание того, что следует изучать) неоднократно трансформировалось, что было тесно связано с изменением методологии исследования. Первоначально, во второй половине XIX — начале XX в., задачей ученых был сбор и накопление конкретных данных, эмпирических сведений, изучение феноменологии психического развития в детские годы. Это был поиск ответов на вопросы о том, что именно происходит в детском развитии, когда и в какой последовательности появляются у ребенка новые умения, компетентность в том или ином отношении. Этой задаче отвечали методы объективного наблюдения, констатирующего, срезового эксперимента (Ч. Дарвин, В. Прейер, А. Гезелл). Позже встал вопрос о систематизации, об упорядочении фактологии, выявлении некоторых общих закономерностей психического развития. Решение этой задачи связано с именами С. Холла (теория рекапитуляции), А. Гезелла (теория созревания), Л. Термена (нормативная традиция изучения детей).

В 1920—1930-х гг. внешне наблюдаемое поведение ребенка стало основным объектом изучения с позиций классического бихевиоризма. Считалось важным установить реакции детей разных возрастов и взрослых на идентичные стимулы, описать различия в реагировании на внешнюю среду. Исследователей все больше начинают занимать вопросы о факторах, условиях и движущих силах развития. Стремление проникнуть в сущность детского развития реализовалось в переходе к методам сравнительного изучения психического развития в норме и патологии, методам кросс - культурного

исследования, экспериментально-генетическим исследованиям и привело к созданию целого ряда теорий — 3. Фрейда, А. Валлона, Э. Эриксона и др. В отечественной психологии основные задачи детской возрастной психологии были определены Л.С. Выготским (1896—1934).

В работе «Проблема возраста» он указал на необходимость изучения особенностей каждого возраста, основных типов нормального и анормального развития, структуры и динамики детского развития в их многообразии.

Теоретические задачи возрастной психологии:

— изучение движущих сил, источников и механизмов психического развития на всем протяжении жизненного пути человека;

— периодизация психического развития в онтогенезе;

— изучение возрастных особенностей и закономерностей протекания (возникновения, становления, изменения, совершенствования, деградации, компенсации) психических процессов (восприятия, памяти, внимания и др.);

— установление возрастных возможностей, особенностей, закономерностей осуществления различных видов деятельности, усвоения знаний;

— исследование возрастного развития личности, в том числе в конкретных исторических условиях.

Значение возрастной психологии весомо и в теоретическом плане. Вспомним о том, что практически все крупные ученые, оставившие свой след в науке, занимались и вопросами возрастной психологии. Изучение психологии ребенка — ключ к пониманию психологии взрослого человека. Л.С. Выготский отводил детской психологии фундаментальную роль в решении задачи создания «новой» психологии, подчеркивая, что «единственно правильный путь — идти в изучении психики от ребенка к взрослому». Путь преобразования психологии — «из описательной и отрывочной, констатирующей психологии в научно-объяснительную, обобщающую систему знания о поведении человека, о механизмах его движения и развития, о воспитательном управлении процессами его развития, формирования и роста». Практическое значение возрастной психологии связано в первую очередь с научной разработанностью вопросов о нормативном развитии здорового ребенка, о типических возрастных проблемах, путях и способах их решения, стадиях становления взрослой полноценной личности, гражданина, профессионала, родителя.

Практические задачи возрастной психологии:

— определение возрастных норм психических функций, выявление психологических ресурсов и творческого потенциала человека;

— создание службы систематического контроля за ходом психического развития, психического здоровья детей, оказания помощи родителям в проблемных ситуациях;

— возрастная и клиническая диагностика;

— выполнение функции психологического сопровождения, помощи в кризисные периоды жизни человека;

— наиболее оптимальная организация учебно-образовательного процесса, непрерывного образования (в том числе ориентированного на людей среднего и пожилого возраста).

Таблица 1

Возрастная психология как наука

Объект	Развивающийся, изменяющийся в онтогенезе нормальный, здоровый человек
Предмет	Возрастные периоды развития, причины и механизмы перехода от одного возрастного периода к другому, общие закономерности и тенденции, темп и направленность психического развития в онтогенезе

Теоретические задачи(проблемы)	— Проблема движущих сил, источников и механизмов психического развития на всем протяжении жизненного пути человека — Проблема периодизации психического развития в онтогенезе — Проблема возрастных особенностей и закономерностей протекания психических процессов — Проблема возрастных возможностей, особенностей, закономерностей осуществления различных видов деятельности, усвоения знаний — Проблема возрастного развития личности и др.
Практические задачи	— Определение возрастных норм психических функций, выявление психологических ресурсов и творческого потенциала человека — Возрастная и клиническая диагностика — Контроль за ходом психического развития детей, оказания помощи, родителям в проблемных ситуациях — Психологическое сопровождение, помощь в кризисные периоды жизни человека — Организация учебно-образовательного процесса для людей всех возрастных категорий и др.

Возрастная психология тесно связана с другими отраслями психологической науки. Она опирается на представления о психике человека, разработанные в общей психологии, использует систему основных понятий общей психологии. В то же время исследование происхождения и начальных этапов становления высших психических функций (например, памяти или мышления) приводит к более глубокому пониманию развитых форм сложных психических процессов. Изучение преобразования психических процессов у детей выступает как особый метод познания механизмов психического — генетический метод. Однако предмет генетической психологии не совпадает с таковым в возрастной психологии. В центре внимания генетической психологии — развитие психических процессов как таковых; для возрастной психологии важен развивающийся человек. Много общего имеют возрастная психология и педагогическая психология, особенно в своем историческом развитии. Реальное единство педагогической и возрастной психологии объясняется общим объектом изучения — развивающимся и изменяющимся в онтогенезе человеком. Но в педагогической психологии на первом плане — обучение и воспитание субъекта в процессе целенаправленного воздействия педагога, а возрастную психологию интересует, как протекает развитие в самых разнообразных социокультурных ситуациях.
Психическое развитие человека происходит внутри различных социальных общностей: семьи, группы сверстников во дворе или в детском саду, в школьном классе. Как субъект общения и межличностного взаимодействия, развивающийся индивид частично составляет предмет социальной психологии. Соотношение типичного и индивидуального, общего и своеобразного, нормального и аномального, отклоняющегося рядов развития создает общие поля для возрастной психологии и психологии сравнительной, дифференциальной, патопсихологии и клинической психологии. Возрастная психология имеет многообразные связи с широким спектром областей науки и культуры. Она опирается на знания из области естественных наук, медицины, педагогики, этнографии, социологии, геронтологии, культурологии, искусствоведения, языкознания, логики, литературоведения и других областей науки. И, в свою очередь, возрастная психология, раскрыв закономерности возрастного становления психики, делает их общим достоянием.

§ 2. Проблема детерминации психического развития

Вопрос о детерминации (причинной обусловленности) психического развития первоначально был поставлен еще в философии. Длительную историю имеет спор о том, какие факторы (движущие силы) — биологические (внутренние, природные, связанные с наследственностью) или социальные (внешние, культурные, средовые) — играют в развитии важнейшую роль. Традиционно выделяют две крайние точки зрения на обусловленность развития — природой (наследственностью) или средой(воспитанием, обучением). Природная позиция — нативизм — связывается с именем французского философа Ж.Ж. Руссо (1712—1778), который считал, что существуют естественные законы развития, и дети нуждаются лишь в минимальном влиянии со стороны взрослых. В биологии существовало направление, которое трактовало развитие как развертывание некой заранее предусмотренной (преформированной) биогенетической программы, ее воплощение в реальном процессе жизни. Преформизм — учение, в котором организм рассматривается как «биологическая матрешка», заключающая в себе зародыши всех последующих поколений, и поэтому ничего нового в нем появиться не может, не нужно ни совершенствования, ни эволюции. Нативисты-преформисты в психологии считали, что знания и навыки заложены в самой структуре организма человека, поэтому их репертуар носит врожденный характер и, следовательно, наследственность — определяющий фактор. В этом случае развитие приравнивается к процессам созревания и роста, к реализации наследственной программы поведения, что происходит в большой мере независимо от воспитания, обучения, сознательной деятельности человека и общества. Итак, такой тип развития, когда уже в самом начале предопределены те стадии, которые пройдет явление, и тот конечный результат, которого явление достигнет, называют преформированным. К преформированному типу относится, например, эмбриональное (внутриутробное) развитие организма. И в психологии также были предприняты попытки представить психическое развитие ребенка в целом как преформированное (концепция С. Холла). Напротив, английский философ Дж. Локк (1632 —1704) утверждал, что новорожденный ребенок подобен tabula rasa (чистой доске) и поэтому обучение и жизненный опыт, а отнюдь не врожденные факторы имеют самое важное значение в его развитии. В биологии учение о развитии путем последовательных новообразований, когда путь развития не предопределен заранее, называется эпигенезом. В философии и психологии эта позиция представлена направлениями эмпиризма и сенсуализма. Ход биологической эволюции, историческое развитие общества представляют собой примеры непреформированного типа развития. Современные исследователи пытаются раскрыть характер процесса развития, объединив представление о некотором общем конечном пункте развития и вариативных путях его достижения. Часто в качестве метафоры для обозначения процесса развития используют понятие «эпигенетический ландшафт», предложенное эволюционным биологом К. Уоддингтоном (1957). Развивающийся организм сравнивается с шаром, катящимся вниз с горы. Пространственное расположение холмов и впадин (ландшафт), по которым он может катиться, отображает возможные естественные пути развития и одновременно ограничения траектории движения.

Кроме того, некоторое событие в окружающей среде может привести к изменению курса шара, который попадет теперь уже в более глубокую впадину, которую труднее преодолеть, чем мелкую. Самый важный принцип развития, который иллюстрирует метафора, состоит в том, что один и тот же результат может быть достигнут разными путями, более быстро или более медленно. Оригинальный взгляд на характер психического развития ребенка предложил Л.С. Выготский. По его мнению, детское развитие должно быть названо непреформированным в том смысле, что отсутствует предопределенность снизу, т.е. наследственная программа, диктующая содержание, формы и уровень достижений. Но это все же особый процесс развития, который детерминирован сверху — идеальными формами: историческими условиями, уровнем

материальной и духовной культуры общества, формами практической и теоретической деятельности, которые существуют в обществе на данном этапе. А.Н. Леонтьев говорил по этому поводу, что конечные формы детского развития, которое происходит в форме усвоения социальных образцов, идеальных форм, не даны, но «заданы в объективных явлениях окружающего мира».

1 См.: Баттерворт Д., Харрис М. Принципы психологии развития. С. 40—42.
2 См.: Выготский Л.С. История развития высших психических функций //Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. С. 6-40.
3 Леонтьев А.Н. Об историческом подходе в изучении психики ребенка // Избр. психологические произведения: В 2 т. М., 1983. Т. 1. С. 114.

§ 3. Основные понятия возрастной психологии

Ключевое понятие возрастной психологии — понятие «развитие». Развитие — процесс перехода из одного состояния в другое, более совершенное, переход от старого качественного состояния к новому качественному состоянию, от простого к сложному, от низшего к высшему. Развитие психики — закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях. Рост — количественный аспект процессов развития. Главное отличие развития от роста: рост сводится к количественным изменениям, а развитие характеризуется качественными преобразованиями, появлением новообразований, новых механизмов, процессов, структур. Важно различать понятия развитие и созревание. Созревание для целого ряда зарубежных теорий возрастной психологии — важнейший фактор развития, причинно обусловливающий те или иные достижения. Современная отечественная психология развития рассматривает созревание как психофизиологический процесс последовательных возрастных изменений в центральной нервной системе и других системах организма, обеспечивающий условия для возникновения и реализации психических функций и накладывающий определенные ограничения. С понятием созревания, зрелости связан один из основных принципов возрастной физиологии — принцип гетерохронности развития, который фиксирует то обстоятельство, что разные мозговые системы и функции созревают с разной скоростью и достигают полной зрелости на разных этапах индивидуального развития. Это означает, в свою очередь, что каждый возрастной этап имеет свою неповторимую психофизиологическую структуру, в значительной степени определяющую потенциальные психологические возможности данного возраста.

Выделен ряд особенностей процесса развития, важных для психологии и педагогики:

— тенденция к качественному изменению и переходу на более совершенные уровни функционирования;

— необратимость развития (обратное развитие как полное восстановление того, что было раньше, невозможно);

— обязательное сочетание, включение элементов прогресса и регресса (прогрессивное развитие как выбор одного из направлений развития оставляет нереализованными многие другие);

— неравномерность развития (периоды резких качественных скачков сменяются постепенным накоплением количественных изменений);

— зигзагообразность развития (связана с формированием принципиально новых структур, которые на начальных этапах функционирования работают в некоторых отношениях хуже, чем старые, — например, при переходе от ползания к ходьбе ребенок перемещается в пространстве медленнее и иногда с ущербом для своего здоровья);

— переход стадий развития в уровни (с появлением новой, более высокой стадии предыдущие не исчезают, а сохраняются в качестве одного из иерархических уровней новой системы);

— тенденция к устойчивости (успешное развитие невозможно без сильной консервативной тенденции).

Различают несколько видов психического развития: филогенетическое, онтогенетическое, функциональное. Филогенез психики — становление структур психики в ходе биологической эволюции вида или социокультурной истории человечества. Онтогенез психики — формирование психических структур в течение жизни отдельного индивида.

В возрастной психологии проявляется все больший интерес к развитию психики человека во внутриутробном периоде, в период эмбрионального развития (от зародыша до рождения). В настоящее время пренатальное развитие, эмбриогенез психики рассматривается как своеобразный адаптационный период, в течение которого

происходит приспособление организма к окружающей среде и даже создаются некоторые предпосылки усвоения той или иной культуры (например, предпосылки усвоения родного языка и эмоциональные предпочтения).

Функционалгенез, функциональное развитие психики — развитие психических функций; возникновение нового уровня решения интеллектуальных, перцептивных, мнемических и других задач, процесс овладения новыми умственными действиями, понятиями и образами. Функционалгенез психики — составная часть онтогенетического становления психических процессов человека. Различают также нормативное психическое развитие и индивидуальное. Нормативность развития предполагает, что речь идет об общем, присущем большинству людей данного возраста характере изменений. В некоторых случаях о норме говорят как об идеале, наивысшем из возможных уровне психологического, личностного развития. Индивидуальное развитие связано с вариативностью нормы, с выявлением уникальности личности, с указанием на своеобразие некоторых ее способностей.

Важнейшее понятие психологии развития — психологический возраст. Он определяется как стадия развития индивида в онтогенезе — объективная, исторически изменчивая, хронологически и символически фиксированная. В зависимости от метода периодизации, от избранного основания (единицы периодизации) в разных психологических школах выделяют отличающиеся психологические возрасты.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ:

1. Дайте определение предмета возрастной психологии.
2. В чем отличие современных представлений о предмете возрастной психологии от существовавших ранее?
3. С какими причинами связано историческое изменение понимания предмета возрастной психологии?
4. А.В. Толстых считает, что предмет возрастной психологии — «личность через призму ее онтогенетического развития». Как вы понимаете это утверждение?
5. Разъясните понятия «преформированный» и «непреформированный» типы развития.
6. Перечислите и охарактеризуйте виды психического развития человека.
7. Попробуйте составить список проблем (вопросов), относящихся к области возрастной психологии, по вашему мнению, наиболее актуальных или наиболее интересных.

ЗАДАНИЕ 1

Сравните определения предмета возрастной психологии в работах ведущих отечественных и зарубежных психологов. С этой целью просмотрите психологические словари, учебники, проанализируйте оглавления и предметные указатели (обратите внимание на ключевые понятия), выделите общие и отличительные черты в трактовке понимания содержания возрастной психологии.

Литература к заданию:

1.Абрамова Г.С. Возрастная психология. М., 1997.
2.Баттерворт Д., Харрис М. Принципы психологии развития. М., 2000.
3.Крат Г. Психология развития. СПб., 2000.
4.Кулагина М.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. М., 2001.
5.Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М., 2000.
6.Реан А..А. Психология человека от рождения до смерти: Младенчество. Детство. Юность. Взросление. Старость (полный курс психологии развития). СПб., 2001.
7.Слободчиков В.И., Исаев Е.М. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М., 2000.

ЗАДАНИЕ 2

Сравните позиции ученого - исследователя в области возрастной психологии и практического возрастного психолога с точки зрения специфики их отношения (в

постановке задач, выборе методов и пр.) к развивающемуся субъекту (ребенку, взрослому).

Литература к заданию:

1.Бурменская Г..В., Карабанова О.А., Аидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование: Психологические проблемы нормального детства. Тематическое приложение к «Журналу практического психолога» за 1-е полугодие 1998 г. М., 1998.

2.Дубровина И.В. Практическая психология образования. М., 2000.

3.Периодические издания по психологии: «Журнал практического психолога», «Психолог в детском саду», «Психолог в школе», «Семейная психология и семейная терапия», «Мир психологии и психология в мире» и др.

Дополнительная литература:

1.Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. М.; Воронеж, 1996.

2.Бурменская Г.В., Обухова А.Ф., Подольский А.М. Современная американская психология развития. М., 1986.

3.Выготский А.С. Вопросы детской психологии. СПб., 1997.

4.Давыдов В.В., Зинченко В.П. Принцип развития в психологии // Вопросы философии. 1981. № 12.

5.Запорожец А.В. Условия и движущие причины психического развития ребенка //Хрестоматия по возрастной психологии. М., 1994. С. 23—26.

6.Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. М., 1994.

7.Кон И.С. Ребенок и общество. М., 1988. С. 6—65.

8.Процессы психического развития: в поисках новых подходов / Под ред. А.И.

9.Подольского, Я. тер Лаака, П. Хейманса. М., 1994.

10.Роль наследственности и среды в формировании индивидуальности человека / Под ред. И.В. Равич-Щербо. М., 1988. С. 3-18, 292-303.

11.Рубинштейн С.А. Человек и мир. М., 1997.

12.Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М., 1994.

Глава II
ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

§ 1. Наблюдение и эксперимент как основные методы исследования в психологии развития

Основные исследовательские методы психологии развития и возрастной психологии — это методы сбора фактов, выяснения тенденций, динамики психического развития, которое разворачивается во времени.

На начальном этапе развития детской психологии (во второй половине XIX — начале XX в.) это был, прежде всего, метод наблюдения. Исследователи (среди которых биологи и психологи Т. Тидеман, И. Тэн, Ч. Дарвин, В. Прейер) прослеживали индивидуальное развитие собственных детей, стремились фиксировать реальный ход детского развития в естественных условиях. Так, в России в 1879 г. журнал «Семья и школа» обратился к родителям и воспитателям с предложением сообщать свои личные наблюдения за жизнью детей ранних возрастов и тем содействовать построению психологии ребенка. В ответ на это в журнал были представлены материалы (наблюдения за десятью детьми преимущественно в возрасте от первого дня рождения до 5—6 лет), позволившие определить некоторые особенности детского развития, сопоставить их с данными, полученными зарубежными учеными.

В дальнейшем задачу сбора родительских дневников взял на себя Н.Н. Ланге, который представил свой календарь развития психической жизни ребенка. «В двояком отношении полезны были бы подобные записи, — указывал он, — во-первых, для самих родителей, ибо таким образом можно приучиться точно наблюдать своего ребенка и правильно объяснять его психическую жизнь, а во-вторых, для дальнейшего развития научной психологии дитяти». Этот призыв не остался без ответа. Некоторые результаты родительских наблюдений были опубликованы уже в конце XIX в. и получили развитие в дальнейшем.

Значительное внимание вопросам ведения дневников детского развития уделял Педологический музей. Н.А. Рыбников, редактор серии «Педологическая библиотека», с сожалением отмечал «бедность русской педагогической литературы, посвященной душевному развитию ребенка», «неизвестность науке» ребенка до 5 — 6-летнего возраста. В одном из выпусков серии публикуются, к примеру, записки отца Н. Соколова о развитии его сына Бори от рождения до 5 лет. Рыбников привлекает внимание читателей к интересным фактическим данным относительно индивидуального хода развития, которые свидетельствуют о неравномерности темпа раннего развития, о сочетании процессов прогресса и регресса, о своеобразии детской речи и мысли и др. Однако очевидны и недостатки «бесхитростных» заметок родителей, не имевших специальной подготовки, — отсутствие предварительно составленной программы, неопределенность задач, несистематичность наблюдений и неполнота записей и т.д. Наблюдения проводились с разными целями и были плохо сопоставимы друг с другом, нередко акцентировались субъективно значимые факты и линии развития.

1 Ланге Н.Н. Душа ребенка в первые годы жизни. СПб., 1892, С. 53.
2 Соколов Н. Жизнь ребенка (по дневнику отца). М., 1917.

§ 2. Метод наблюдения

Как научный, объективный, метод наблюдения предполагает планомерное и целенаправленное фиксирование психологических фактов в естественных условиях повседневной жизни. Наблюдение как научный метод исследования не должно быть сведено к простой регистрации фактов, его основная цель — научное объяснение причин того или иного явления. Необходимые условия научного наблюдения: постановка цели; разработка плана; выбор объекта и ситуации наблюдения; поддержание естественных условий жизни; невмешательство в деятельность испытуемого; объективность и систематичность наблюдений; разработанность способов фиксации результатов. М.Я. Басов рассматривал объективное наблюдение как основной метод детской психологии. В 1924 г. он предложил специальную методику психологического наблюдения за детьми, направленную против субъективизма в описании поведения. Им была составлена специальная схема, в которой были соотнесены особенности психических функций (двигательной сферы, восприятия, памяти, воображения, мышления, речи, сферы чувств, волевых процессов) детей дошкольного возраста и поведенческие моменты, в которых эти особенности, как правило, проявляются. Например, утомляемость (работоспособность) предлагалось оценивать по длительности того усилия, которое обычно прикладывает ребенок при достижении цели, настойчивости или же большей характерности порыва, одномоментного усилия. При оценке сферы чувств Басов выделял признаки, доступные объективной регистрации, а именно: легкость возбуждения; устойчивость; обилие или бедность внешних проявлений.

Существовали научные учреждения, где этот метод наблюдения был основным. Так, Н.М. Щелованов в Ленинграде в 1920-х гг. организовал клинику нормального развития детей. Круглосуточное наблюдение специалистов за поведением детей позволило выявить и описать особенности развития ребенка на первом году жизни (появление комплекса оживления, становления хватания и ходьбы). Трудности использования метода объективного наблюдения: чрезвычайная трудоемкость; большие временные затраты; пассивная, выжидательная позиция исследователя; необходимость психологической образованности наблюдателя; высокая вероятность пропуска психологических фактов, если они новые или слиты со множеством попутных явлений; опасность субъективности при сборе и обработке данных, при интерпретации результатов; невозможность проверки; ограниченное использование математических методов обработки данных. В процессе наблюдения исследователь фиксирует только внешние проявления поведения ребенка, симптомы (действия с предметами, высказывания), а интересуют его скрывающиеся за ними психические процессы, состояния, о которых он может строить только догадки, предположения. Наблюдатель должен быть весьма осторожен в выводах и принимать во внимание то обстоятельство, что у испытуемого в ходе какой-либо деятельности может сложиться особая мотивация, способная оказать значимое влияние на результат.

В работе В.И. Ленина «Об условиях надежности психологического эксперимента» (1941) было показано, что младшие и старшие дети, решая на первый взгляд одинаковые задачи, на самом деле понимают их по-разному. При предъявлении интеллектуальной задачи, типа келлеровской, дошкольники действительно, не мудрствуя лукаво, пытаются достать удаленный предмет с помощью палочки. А старшие дети 7—12 лет как будто не в состоянии решить задачу, они даже не пытаются использовать палку, находящуюся в поле зрения. Оказывается, они для себя переформулировали задачу, усложнили ее, ибо очевидный способ показался им слишком легким.

Наблюдение может быть организовано как сплошное и выборочное. Сплошное наблюдение охватывает одновременно многие стороны поведения ребенка в течение длительного времени и, как правило, проводится в отношении одного или нескольких детей. Не исключена при этом определенная избирательность: новизна, значимость качеств и возможностей ребенка выступают как критерии отбора при записи наблюдений

(как в дневнике психолога В.С. Мухиной «Близнецы»). При выборочном наблюдении фиксируется какая-либо сторона поведения ребенка или поведение в определенных ситуациях, в определенные промежутки времени (так, Ч. Дарвин наблюдал за выражением эмоций сына, лингвист А.Н. Гвоздев записывал речевые проявления сына в течение первых 8 лет жизни). Ценность метода наблюдения состоит в том, что не существует возрастных ограничений для испытуемых; длительное прослеживание жизни ребенка позволяет выявить переломные моменты — так были получены знания о критических периодах и переходах в развитии. Современные исследователи чаще используют наблюдение как метод сбора данных на начальном этапе. Однако иногда он используется и как один из основных. Так, при изучении качеств матери, необходимых для психического развития ребенка раннего возраста, использован метод «открытого наблюдения со скрытыми целями». Ситуации взаимодействия матери и ребенка в возрасте от одного года до двух лет (предметная игра, чтение книжки) были выделены как наиболее адекватная модель для изучения отношений матери к ребенку. Предметом систематического наблюдения, развернутой фиксации и анализа стала система взаимоотношений матери с ребенком и качества матери как субъекта общения с ребенком и субъекта обучения его предметной деятельности.

§ 3. Эксперимент как метод эмпирического исследования

Эксперимент предполагает активное вмешательство исследователя в деятельность испытуемого с целью создания условий, в которых выявляется психологический факт. Исследователь намеренно создает и изменяет условия, в которых протекает деятельность человека, ставит задачи и по результатам судит о психологических особенностях испытуемого.

Выделяют лабораторный и естественный эксперимент. Лабораторный эксперимент проводится в преднамеренно созданных условиях, с использованием специальной аппаратуры; действия испытуемого определяются инструкцией. В лабораторном эксперименте осуществляется особенно строгий контроль зависимых и независимых переменных. Недостатком лабораторного эксперимента является крайняя затруднительность переноса результатов на условия реальной жизни.

Идею естественного эксперимента выдвинул А.Ф. Лазурский (1874—1917), который призывал к углубленной разработке новых форм психологического эксперимента. Чтобы организовать естественный эксперимент, надо, по мнению Лазурского, решить проблему выбора таких видов деятельности, в которых особенно характерно выявлялись бы типические или индивидуальные особенности исследуемых. После чего создается модель деятельности, весьма близкой к тем занятиям, которые обычны (естественны) для участников. Например, естественный эксперимент в группе детского сада часто строится в виде дидактической игры. Экспериментальное исследование может быть констатирующим и формирующим. Констатирующий эксперимент направлен на выявление наличного уровня психологического явления или качества. Примером констатирующего экспериментального исследования может служить тестовое обследование интеллекта детей, проводимое с помощью различных методик (тест А. Бине, тест Векслера, ШТУР и др.). В зарубежной психологии констатирующему исследованию обычно противопоставляется обучающее исследование. Метод обучающего эксперимента строится на сравнении результатов испытуемых, первоначально сходных во всех отношениях, но различающихся по объему опыта, полученному группами в процессе обучения, что позволяет выдвинуть более содержательную гипотезу о факторах, влияющих на развитие.

Возникновение метода формирующего эксперимента в отечественной психологии связано с именем Л.С. Выготского. Замысел формирующего (или экспериментально-генетического, генетикомоделирующего, обучающего) исследования состоит в

искусственном воссоздании (моделировании) процесса психического развития. Цель — изучение условий и закономерностей происхождения того или иного психического новообразования.
Ставится задача формирования новой для испытуемого способности. Исследователь теоретически намечает и эмпирически подбирает подходящие пути и средства достижения искомого результата, стремясь добиться заранее «запланированных» показателей сформированности способности. Экспериментальная модель формирования причинно объясняет прогресс и вскрывает механизмы качественных скачков в овладении данной способностью. Если формирование закономерно, повторяющимся образом приводит к желаемому результату (при соблюдении выявленных условий и средств), то делается вывод о том, что удалось проникнуть во внутреннюю сущность развития данной способности. Хрестоматийными примерами реализации стратегии экспериментального генезиса психических способностей стали формирование звуковысотной чувствительности как своеобразной сенсорной способности человека (А.Н. Леонтьев), формирование способности внимания у младших школьников как действия внутреннего контроля (П.Я. Гальперин, С.Г. Кобыльницкая).

§ 4. Исследовательские стратегии: констатация и формирование

Метод наблюдения и констатирующий эксперимент — это варианты реализации констатирующей стратегии исследования. Формирующий эксперимент представляет собой реализацию новой стратегии исследования в возрастной психологии — формирующей (генетической) стратегии исследования. В современном исследовании по психологии развития констатирующий и формирующий эксперименты зачастую сочетаются, составляя разные его этапы. На диагностическом этапе используется констатация как обеспечение фиксации достигнутого, актуального уровня развития способности. Формирующий этап представляет собой достижение нового уровня в соответствии с выдвинутыми предположениями. Контрольный этап, вновь констатирующего типа, призван определить выраженность развивающего эффекта.

§ 5. Вспомогательные методы исследования

Помимо основных методов эмпирического исследования, можно выделить ряд дополнительных. Вспомогательные методы исследования (в огромном разнообразии конкретных методик и методических приемов), как правило, используются в комплексе.
Прежде всего, это выяснение знаний, мнений, представлений, установок и т.п. по широкому кругу вопросов людей разных возрастных категорий с помощью беседы, интервью, анкетирования, тестирования.
Анализ продуктов деятельности (рисунков, аппликации, конструирования, музыкального, литературного творчества) используется в самых разнообразных целях. Например, многочисленные рисуночные методики (рисунки семьи, человека, друга, школы, дома, дерева, неизвестного животного) служат инструментом диагностики интеллектуальной сферы, эмоциональных и личностных особенностей и детей, и взрослых. Важно подчеркнуть, что иногда для правильной интерпретации рисунка необходимо наблюдение за процессом его создания. Кроме того, одни и те же внешние признаки — симптомы — в работах испытуемых разных психологических возрастов могут быть расценены по-разному. Сравнительные методы исследования очень значимы для психологии развития, среди них — близнецовый, сравнение нормы и патологии, кросс-культурный, биографический. Близнецовый метод, исследует роль наследственности, среды и воспитания в психическом развитии личности. Сравнение психического развития детей физически здоровых и детей, имеющих определенные отклонения в состоянии анализаторов (слепых, глухих), детей с детским церебральным параличом остро ставит

проблему нормы психического развития в разных детских возрастах. Изучение особенностей психического развития в осложненных, патологических морфофизиологических условиях дает не только новое знание о самих больных детях (что немаловажно для организации квалифицированной помощи им, адекватного процесса образования и воспитания), но и позволяет пересматривать саму постановку проблем в общей и возрастной психологии.

Так, психология глухонемых детей — классическая область для изучения вклада речи и практической деятельности в развитие интеллекта.

Особенно поразителен опыт воспитания и образования слепоглухонемых людей. Основы совершенно нового подхода к выведению «органического существа» из «мира состояний» в мир человеческой культуры были заложены в 40-х гг. XX в. И.А. Соколянским (1889—1960). В отзыве о системе работы Соколянского со слепоглухонемыми детьми А.Р. Лурия восторженно писал, что это потрясающий материал «экспериментального очеловечения человекоподобных», «введение данного существа в мир, это — создание пространства, создание времени, создание задачи, создание опыта». Один из воспитанников, Александр Суворов, прошел поразительный путь от замкнутости в своем состоянии слепоглухонемоты до вершин интеллектуального, профессионального и личностного развития. Доктор психологических наук А.В. Суворов ныне автор ряда книг, среди которых «Экспериментальная философия» (1998). Он сам так описывает особенности мировосприятия и психического развития в ситуации слепоглухоты: «Я не могу ни всматриваться, ни вслушиваться. Не всегда могу "вщупываться". Во что вдумываться? В чувства, в ощущения, в интуитивные. ...Мой главный орган чувств — духовная культура человечества». Кросс-культурный метод исследования предполагает сравнение и выявление особенностей психического развития подрастающего поколения в различающихся культурах: в условиях культуры европейского типа и восточной культуры, культуры современного технологического общества и так называемого традиционного общества и т.д. Человеку, принадлежащему к тому или иному обществу, свойственно воспринимать некоторые модели развития как некую естественную безусловную норму. Кросс-культурное сравнение дает возможность по-новому посмотреть на очень привычные вещи. Широко известны в мире работы американского этнографа, антрополога, этнопсихолога Маргарет Мид (1901 —1978). Она изучала традиционную, замкнутую культуру, сохранившуюся в отдельных районах Полинезии и Латинской Америки. В частности, М. Мид показала, что анимистические представления (одушевление предметов, сил природы) не являются неотъемлемой принадлежностью детского способа восприятия мира (как, например, это было обнаружено Ж. Пиаже в исследованиях мышления маленьких европейцев). Анимизм имеет культурное происхождение. Сказки, мифы, рассказы взрослых, принадлежащих к определенной культуре, порождают анимистические представления у детей; в противном случае подобный феномен отсутствует, и дети, даже маленькие, рассуждают вполне реалистично.

Социометрические методики дают дополнительную информацию о характере взаимоотношений, складывающихся между членами группы, — в детском саду, школьном классе, рабочем коллективе. Показатели наличия и количества «лидеров», «звезд» и «изгоев», взаимности выборов, сплоченности группы, используемые при составлении социограммы, представляют «картину» взаимоотношений, однако не раскрывают причин сложившейся ситуации.

Таблица 2

Стратегии, методы и схема организации исследования в психологии развития и возрастной психологии

Стратегии исследования в психологии развития	Констатирующая
	Формирующая (генетическая)

Методы исследования	— Наблюдение, констатирующий эксперимент, интервьюирование, анкетирование, тестирование, проективные, анализ продуктов деятельности, сравнительные (близнецовый, нормы и патологии, кросс-культурный) и др. — Формирующий эксперимент (обучающий, экспериментально - генетический, генетико - моделирующий)
Схемы организации исследования	— Лонгитюд, продольное исследование (продольные срезы) — Поперечные срезы

§ 6. Схема организации эмпирического исследования

Существенное значение для возрастной психологии имеет схема организации (построения) эмпирического исследования. Наиболее специфичен по отношению к задачам возрастной психологии метод срезов. Метод срезов в целом представляет собой констатацию (измерение) состояния объекта на разных этапах его развития. Срезовое исследование может быть организовано двумя способами: по принципу так называемых поперечных или продольных срезов. При поперечных срезах сравнение людей разного возраста можно провести одновременно. Подбираются группы испытуемых различающегося возраста, и проводится сопоставление их результатов (например, сравнивают, как дети шести-, восьми- и десятилетнего возраста понимают скрытый смысл пословиц). По данным исследования строится усредненная кривая, которая наглядно демонстрирует картину совершенствования изучаемого процесса — улучшения понимания скрытого смысла пословиц с возрастом. При этом остается неизвестным, почему, за счет каких механизмов это происходит.

Метод продольных срезов (лонгитюдинальное исследование, лонгитюд, «длинник») нацелен на прослеживание изменения психологических качеств у одних и тех же людей на протяжении длительного времени. Так, в лонгитюдном исследовании развития взрослых «Grant study», начатом в 1938 г., приняли участие почти 300 студентов младших курсов Гарвардского университета. Исследователей интересовало, как и почему одни люди добиваются успеха в зрелые годы, а другие терпят неудачу. Для этого подробно записали историю семьи каждого студента, тестировали, интервьюировали, анализировали поведение студентов, оценивая по 25 чертам личности, и следили за их дальнейшим развитием. Успехи взрослых участников исследования сопоставлялись с их юношескими личностными профилями. Было установлено, что дружелюбие и общительность, интеллект, счастливое детство и материальная обеспеченность еще не гарантируют зрелой адаптации. Чертами юношей, наиболее ясно предсказывавшими будущий успех, оказались практичность, организованность и цельность личности, а также обретение наставников и ролевых моделей для подражания в ранней взрослости. В некоторых областей возрастной психологии лонгитюдный план исследования имеет особую ценность, в частности для геронтопсихологии. Так, многие психологи сомневаются в окончательности выводов относительно эффекта старения в интеллектуальной сфере, которые сделаны срезовым методом, путем сравнения результатов решения интеллектуальных задач людьми 20, 40 и 70 лет. Испытуемые, принадлежащие к старшей группе, помимо возраста, отличаются массой других характеристик: показателями здоровья, уровнем и качеством полученного образования, мотивацией участия и т.п. Вариантом лонгитюда является биографический метод. Это может быть анализ биографий великих людей (таких, как Данте, Ганди или Фрейд) и реконструирование биографий обычных людей разного пола и возраста, расовой, этнической и профессиональной принадлежности на основе их

интервьюирования. Этот метод предполагает изучение биографий с целью отыскания каких-то устойчивых, закономерных характеристик развития, например показателей предсказуемости развития или периодов кризисов и переходов. Для изучения жизненного пути личности используется ряд приемов биографического метода. Индивидуальная кривая развития, построенная с помощью лонгитюдного метода, точнее обозначает переломные точки, моменты качественных сдвигов, хотя внутренние причины, лежащие в основе поведенческих феноменов, по-прежнему остаются скрытыми. Важен продуманный выбор плана и метода сбора данных в зависимости от цели исследования. Современные работы по психологии развития, как правило, проводятся с использованием целого комплекса исследовательских методов.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ:

1. Перечислите достоинства и недостатки метода наблюдения и метода эксперимента.
2. Охарактеризуйте констатирующую и формирующую стратегии исследования в возрастной психологии.
3. Как вам кажется, в чем разница применения обучающего эксперимента в области психологии развития и в педагогических целях?
4. Приведите примеры экспериментальных исследований срезового типа, уже знакомые вам из курса общей психологии.

ЗАДАНИЕ

Прочитайте отрывок из книги М. Мид «Культура и мир детства». О каких аспектах психического развития заставляет задуматься приведенный пример?

«Следующий шаг в овладении морскими навыками делается тогда, когда ребенок начинает править большими каноэ. Рано утром вид деревни оживляется плывущими каноэ, в которых взрослые спокойно сидят на средних скамьях, а малыши трех лет управляют каноэ, в три-четыре раза большими, чем они. ...Медленно, являя миру картину скорее энергичных действий, чем реального движения к цели, каноэ плывет через деревню, плывет среди других каноэ, в команде которых точно так же состоят такие же малыши. Это часть целой системы, поощряющей ребенка максимально напрягать свои силы. Отец спешит. В этот день у него много работы.

Может быть, он собрался в далекое плавание или же хочет устроить важное празднество. Управлять каноэ в лагуне — совсем привычное дело для него, для него это легче, чем ходить. Но для того чтобы маленький ребенок почувствовал себя и нужным, и пригодным для условий сложной морской жизни, отец отсаживается на среднюю скамейку, а маленький лоцман ведет каноэ. И здесь снова вы не услышите резких слов, когда ребенок правит лодкой неуклюже. Отец только не обращает никакого внимания. Зато при первом удачном ударе шеста, направляющем лодку на нужный курс, обязательно последует одобрение. Этот тип обучения можно оценить по его результатам. Дети манус чувствуют себя в воде, как дома. Они не боятся ее и не смотрят на нее как на что-то сложное и опасное. Требования, предъявляемые к ним, сделали их глаза острыми, реакции быстрыми, а тела умелыми, как у их родителей. Среди них нет пятилетнего ребенка, который не умел бы хорошо плавать. Ребенок манус, который не умел бы плавать, был бы таким же отклонением от нормы, насколько патологичным был бы американский ребенок пяти лет, не умеющий ходить» (Мид М. Культура и мир детства. С. 181-182).

Дополнительная литература:

1.Гальперин П.Я. Метод «срезов» и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления // Вопросы психологии. 1966. № 4.
2.Краник А.А. Картина жизни: возможности прогноза // Жизненный путь личности. Киев, 1987.
3.Лидере А.Г., Фролов Ю.И. Формирование психических процессов как метод исследования в психологии. М., 1991.
4.Мартин Д. Психологические эксперименты. Секреты механизмов психики. СПб., 2002.

5.Нуркова В.В. Свершенное продолжается: психология автобиографической памяти личности. М., 2000.
6.Орлов А.Б. Методы современной возрастной и педагогической психологии. М., 1982.
7.Романова В. Кросс - культурные исследования младенчества в психологии // Вопросы психологии. 1997. № 5. С. 118-129.
8.Шванцара Й. Диагностика психического развития. Прага, 1978.

Раздел второй

ИСТОРИЧЕСКОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Глава III ВОЗНИКНОВЕНИЕ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

§ 1. Становление возрастной (детской) психологии как самостоятельной области психологической науки

В психологических учениях прошлых эпох (в период античности, в Средние века, в эпоху Возрождения) уже были поставлены многие важнейшие вопросы психического развития детей. В работах древнегреческих ученых Гераклита, Демокрита, Сократа, Платона, Аристотеля рассматривались условия и факторы становления поведения и личности детей, развития их мышления, творчества и способностей, сформулирована идея гармоничного психического развития человека. В период Средневековья, с III по XIV в., большее внимание уделялось формированию социально адаптированной личности, воспитанию требуемых качеств личности, исследованию познавательных процессов и методов воздействия на психику. В эпоху Возрождения (Э. Роттердамский, Р. Бэкон, Я. Коменский) на первый план вышли вопросы организации обучения, преподавания на основе гуманистических принципов, с учетом индивидуальных особенностей детей и их интересов. В исследованиях философов и психологов Нового времени Р. Декарта, Б. Спинозы, Дж. Локка, Д. Гартли, Ж.Ж. Руссо обсуждалась проблема взаимодействия факторов наследственности и среды и их влияния на психическое развитие. Наметились две крайние позиции в понимании детерминации развития человека, которые обнаруживаются (в той или иной форме) и в работах современных психологов:

• нативизм (обусловленность природой, наследственностью, внутренними силами), представленный идеями Руссо;

• эмпиризм (решающее влияние обучения, жизненного опыта, внешних факторов), берущий начало в работах Локка.

Постепенно знания об этапах становления психики ребенка, о возрастных характеристиках расширялись, но ребенок попрежнему рассматривался как довольно пассивное существо, податливый материал, который при умелом руководстве и обучении взрослого мог быть трансформирован в любом желательном направлении.

Во второй половине XIX в. сложились объективные предпосылки для выделения детской психологии как самостоятельной отрасли психологической науки. Среди важнейших факторов — потребности общества в новой организации системы образования; прогресс идеи развития в эволюционной биологии; разработка объективных методов исследования в психологии.

Требования педагогической практики были осознаны в связи с развитием всеобщего обучения, которое стало потребностью общественного развития в новых условиях промышленного производства. Педагогам - практикам понадобились обоснованные рекомендации относительно содержания и темпа обучения больших групп детей, оказались нужны методики обучения в группе. Были поставлены вопросы об этапах психического развития, его движущих силах и механизмах, т.е. о тех закономерностях,

которые нужно учитывать при организации педагогического процесса. Внедрение идеи развития. Эволюционная биологическая теория Ч. Дарвина привнесла в область психологии новые постулаты — об адаптации как главной детерминанте психического развития, о генезисе психики, о прохождении ею в своем развитии определенных, закономерных этапов. Физиолог и психолог И.М. Сеченов развивал идею перехода внешних действий во внутренний план, где они в преобразованном виде становятся психическими качествами и способностями человека, — идею интериоризации психических процессов. Сеченов писал, что для общей психологии важным, даже единственным, методом объективного исследования является именно метод генетического наблюдения. Появление новых объективных и экспериментальных методов исследования в психологии. Метод интроспекции (самонаблюдения) был неприменим для исследования психики маленьких детей.

Немецкий ученый, дарвинист В. Прейер в книге «Душа ребенка» (1882) представил результаты своих ежедневных систематических наблюдений за развитием дочери от рождения до трех лет; он пытался тщательно проследить и описать моменты возникновения познавательных способностей, моторики, воли, эмоций и речи.

Прейер наметил последовательность этапов развития некоторых сторон психики, сделал вывод о значимости наследственного фактора. Им был предложен примерный образец ведения дневника наблюдений, намечены планы исследований, обозначены новые проблемы (например, проблема взаимосвязи различных сторон психического развития).

Заслуга Прейера, который, считается основателем детской психологии, состоит во введении метода объективного научного наблюдения в научную практику изучения самых ранних этапов развития ребенка.

Метод эксперимента, разработанный В. Вундтом для изучения ощущений и простейших чувств, оказался чрезвычайно важным для детской психологии. Вскоре была открыта доступность для экспериментального исследования и других, гораздо более сложных областей психического, таких, как мышление, воля, речь. Идеи исследования «психологии народов» с помощью анализа продуктов творческой деятельности (изучения сказок, мифов, религии, языка), выдвинутые Вундтом позже, также обогатили основной фонд методов возрастной психологии и открыли ранее недоступные возможности исследования детской психики.

§ 2. Начало систематического изучения детского развития

Первые концепции психического развития детей возникли под влиянием закона эволюции Ч. Дарвина и так называемого биогенетического закона.

Биогенетический закон, сформулированный в XIX в. биологами Э. Геккелем и Ф. Мюллером, основан на рекапитуляции (повторяемости). Он гласит, что историческое развитие вида отражается в индивидуальном развитии организма, принадлежащего к данному виду. Индивидуальное развитие организма (онтогенез) является кратким и быстрым повторением истории развития ряда предков данного вида (филогенеза). Это повторение никогда не бывает полным, но этапы внутриутробного развития индивида в основном воспроизводят этапы истории происхождения организма. Об истории развития организма человека свидетельствуют, например, атавизмы, возникающие на разных этапах эмбрионального генеза, — жаберные щели, волосяной покров. Позже российские биологи А.Н. Северцов и И.И. Шмальгаузен доказали, что даже на уровне биологии происходит не простое воспроизведение исторической последовательности стадий, но их качественное перестраивание. Однако в свое время принцип рекапитуляции оказал значительное влияние на идею развития в психологии. Под ее влиянием американский ученый С. Холл (1844—1924) создал первую цельную теорию психического развития в детстве. Холл занялся изучением детской психики, отвечая на общественный запрос по реорганизации школы и системы воспитания в США. Для этого он использовал метод

анкетирования, разработав опросники для учителей, родителей и самих детей-подростков. Ученого интересовало, как дети представляют себе окружающий мир, какие чувства испытывают в различных ситуациях, каковы их ранние воспоминания, как они относятся к другим людям. Холл собрал и статистически обработал тысячи анкет. Он также анализировал детские игры, страхи, речь, сравнивал рисунки современных ему детей и древнюю наскальную живопись. На основании всех этих материалов он попытался «реконструировать» целостную картину психической жизни детей разных возрастов, использовав, упомянутый выше принцип рекапитуляции. Холл обнаружил черты сходства в развитии конкретного ребенка и в развитии человечества в прошлые эпохи (в социогенезе). Игры детей он истолковывал как атавизм, остаточное явление, оживание прошлого в настоящем. Так, игры с песком — это возврат к пещерной стадии в истории человечества, к периоду первоначального собирательства и выкапывания корней. Игры детей 5—12 лет напоминали Холлу охотничьи инстинкты первобытных людей; игры подростков соотносились им с воспроизведением образа жизни индейских племен, стадией обмена. По мнению Холла, последовательность стадий психического развития заложена генетически (преформирована); биологический фактор, созревание инстинктов — основной в детерминации смены форм поведения. Отсюда был сделан закономерный вывод для педагогической практики: поскольку отменить врожденные предрасположения невозможно, нужно создать условия, чтобы ребенок без задержек прошел от анимистической стадии до стадии, соответствующей развитию современного человечества, и «изжил» все пережитки прошлого. Этот переход от одной стадии детства к другой помогают осуществить игры характерного, заданного рекапитуляцией, содержания. Так биогенетические представления стали теоретической основой скаутинга как системы воспитания детей и подростков. С. Холлу принадлежит идея создания педологии — специальной науки о детях, концентрирующей все знания о развитии ребенка из других научных областей (педагогики, медицины, биологии, социологии и т.д.) Педология активно развивалась в течение нескольких десятилетий, ориентируясь на практические нужды системы образования.

Таблица 3

Теория рекапитуляции С. Холла

Основной предмет Исследования	Поиск закономерностей психического развития ребенка
Методы Исследования	Анкетирование, сравнение рисунков детей и первобытных людей, анализ игр, страхов
Основные понятия	Рекапитуляция, игра, онтогенез, филогенез, педология
Основные идеи	Психическое развитие ребенка кратко воспроизводит социогенез человечества; выделены периоды (этапы) смены форм поведения детей в генетически заданной последовательности
Факторы развития	Биологический фактор, созревание инстинктов
Направления критики	Близость метода исследования к интроспекции, поверхностность аналогий, мифологичность, чересчур широкие обобщения
Ценное	Постановка проблемы взаимосвязи между историческим и индивидуальным развитием человека — первая ставшая известной теория психического развития в детстве

Собственно концептуальные положения Холла вызвали критику многих психологов, которые подчеркивали, что сам его метод сбора данных был субъективен, аналогии между эволюцией общества и индивидуальным развитием поверхностны и несостоятельны; отношения ребенка с окружающей действительностью принципиально отличаются от борьбы за существование взрослого первобытного человека. Однако теория С. Холла стала первой широко известной концепцией детского развития, пробудившей интерес и у других исследователей. Значение работ Холла состоит в том, что это был поиск закона, логики развития; была сделана попытка показать, что между историческим, социальным и индивидуальным развитием человека существует определенная взаимосвязь, установление точных параметров которой до сих пор остается задачей для ученых.

§ 3. Из истории становления и развития российской возрастной психологии во второй половине XIX — начале XX в.

Начальные этапы становления возрастной и педагогической психологии в России также относятся ко второй половине XIX в. Для российской культуры дореволюционного периода была органична идея гуманизма, идея интереса к внутреннему миру человека, в том числе ребенка (достаточно вспомнить «Детство», «Отрочество», «Юность» Л.Н. Толстого, «Детские годы Багрова внука» СТ. Аксакова и многое другое). Политические и экономические реформы 60-х гг. XIX в., подъем культурной и научной жизни, всплеск интереса к просвещению и надежд, связанных с образованием, привели к осознанию необходимости построения научной теории воспитания и обучения. Постоянным вниманием в отечественной психологии пользовались проблемы формирования нравственного мира личности. Ученые этого периода Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, П.Д. Юркевич, Н.Х. Вессель подняли вопрос о широком комплексном междисциплинарном (психологическом, физиологическом, медицинском и др.) изучении ребенка и научных основах руководства его развитием. Н.И. Пирогов первым обратил внимание на то, что дело воспитания имеет не прикладной, а философский смысл — воспитания человеческого духа, Человека в человеке. Он настаивал на необходимости признания, понимания и изучения своеобразия детской психологии. Детство имеет свои законы, и их надо уважать: «Если дети не имеют ни силы, ни способов нарушать законы нашей жизни, то и мы не имеем права безнаказанно и произвольно ниспровергать столь же определенные законы мира детей». Был дан мощный толчок изучению возрастных особенностей детей, выявлению условий и факторов, обусловливающих детское развитие.
В этот период были сформулированы принципиальные положения возрастной и педагогической психологии как самостоятельных научных дисциплин, обозначены проблемы, которые должны быть исследованы, чтобы поставить педагогический процесс на научную почву. Среди важнейших направлений: изучение общих законов, закономерностей детского развития и индивидуальных различий между детьми; выяснение значения природных предпосылок и возможностей воспитания; разработка методов познания, учитывающих специфику психики ребенка. В 70—80-х гг. XIX в. складываются два типа исследований: наблюдения родителей за своими детьми (дневники развития ребенка) и наблюдения ученых за детским развитием (по определенной программе). Проводится изучение взаимосвязи психического и физического развития ребенка, анализ условий правильной организации умственного труда и становления познавательной деятельности, путей нравственного формирования личности (работы П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, И.А. Сикорского, Н.Н. Ланге и др.). Наряду с изучением общих закономерностей детского развития шло накопление материала, помогающего понять траектории развития отдельных сторон психической жизни: памяти, внимания, мышления, воображения. Особое место отводилось наблюдениям за развитием детской речи, оказывающей влияние на формирование различных сторон психики. Важные

данные были получены в результате изучения физического развития детей (И. Старков). Делались попытки определить психологические особенности мальчиков и девочек (К.В. Ельницкий). Широкий интерес к изучению ребенка и к научному обоснованию педагогических воздействий положительно сказался на развитии общей психологии. Задача изучения детской психики исключала самонаблюдение как главный способ познания, требовала новых методов исследования, стимулировала внедрение эксперимента в область психологии. Использование эксперимента в условиях обучения, впервые предпринятое И.А. Сикорским в 1879 г., сначала не получило широкого отклика в российской науке. Но с образованием психологических лабораторий начиная с середины 1880-х годов эксперимент стал полноправным методом отечественной психологии. Значительное развитие в науке получил генетический подход. «Понятие развития, — отмечал П.Ф. Каптерев, — в настоящее время играет весьма видную роль в науке, всюду изучают развитие существ и явлений; без понимания истории развития представляется невозможным правильно и глубоко понять самое явление, природу существ. По отношению к воспитанию детей признается та же истина: чтобы с успехом воздействовать на детей, укреплять их силы, нужно предварительно знать историю их развития». Знание психологии ребенка, происхождения и первоначального развития психики стало рассматриваться как неоценимое средство познания человека и решения основополагающих философских вопросов. Накопление фактов об особенностях детского развития поставило вопрос о нормах общего развития ребенка, о законах, управляющих этим развитием.

Были сформулированы общие положения о главных чертах детского развития:

— Развитие совершается постепенно и последовательно. В целом оно представляет собой непрерывное поступательное движение вперед, но не является прямолинейным, допускает отклонения от прямой линии и остановки.

— Между духовным и физическим развитием существует неразрывная связь. Такая же неразрывная связь существует между умственной, эмоциональной и волевой деятельностью, между умственным и нравственным развитием. Правильная организация воспитания и обучения предусматривает гармоническое, всестороннее развитие.

— Отдельные телесные органы и различные стороны психической деятельности участвуют в процессе развития не все сразу, скорость их развития и энергия не одинаковы.

— Развитие может идти средним ходом, может ускоряться и замедляться в зависимости от целого ряда причин.

— Развитие может останавливаться и принимать болезненные формы.

— Нельзя делать ранних прогнозов о будущем развитии ребенка. Специальный талант должен опираться на широкое общее развитие.

— Нельзя искусственно форсировать детское развитие, надо дать каждому возрастному периоду «изжить» себя.

Появились пособия по организации исследования развития ребенка, рекомендации по уходу за здоровым и больным ребенком, общие руководства по воспитанию и обучению в семье и в школе, основанные на широком использовании данных о физическом, умственном, эмоциональном, волевом и духовном детском развитии. Конец XIX в. отмечен наметившимся стремлением психологов и педагогов объединить свои усилия в реальной практике школьной жизни. «Первые являются обладателями тонких приемов исследования при полном отсутствии исследуемого материала, а вторые — богаты материалом, но без ясного осознания, как надо его оценивать», — писал о необходимости сотрудничества специалистов

К началу XX в. русская возрастная и педагогическая психология вошла в тесный контакт с мировой психологической наукой. Русские ученые регулярно следили за развитием научной мысли на Западе, совершенствовали свое экспериментальное мастерство в зарубежных лабораториях, многие иностранные работы переводились на русский язык,

реферировались и рецензировались в русских журналах. В свою очередь, труды русских ученых стали публиковаться в зарубежных изданиях (исследования И.А. Сикорского, А.П. Нечаева и др.). Русские ученые активно включились в исследование проблем, волновавших ученых и общественных деятелей во всем мире. Развитие возрастной психологии в России с начала XX в. прочно встало на научные основы, исследования в этой области заняли ведущее место в русской психологической и педагогической науке.

В разработку этих проблем включились ученые разных специальностей, лучшие русские умы, выдающиеся теоретики и организаторы науки, пользовавшиеся большим авторитетом, в частности В.М. Бехтерев, П.Ф. Лесгафт, И.П. Павлов и др. Сформировалась целая плеяда русских психологов, активно занявшихся теоретическими и организационными вопросами изучения детского развития и построения научных основ воспитания и обучения. В их числе П.П. Блонский, П.Ф. Каптерев, А.Ф. Лазурский, Н.Н. Ланге, А.П. Нечаев, М.М. Рубинштейн, Н.Е. Румянцев, И.А. Сикорский, Г.И. Челпанов и др. По их инициативе стали создаваться специализированные научные центры, обеспечивающие научно-исследовательскую и просветительскую деятельность и подготовку кадров для них. Развернулась интенсивная теоретическая, методологическая и научно-организационная деятельность. Получили распространение небольшие лаборатории, кружки, кабинеты по изучению детей при некоторых учебных заведениях и т.п. Было налажено издательское дело. В XX в. значительно возросло число публикаций по возрастной и педагогической психологии. Работали съезды и конференции, на которых обсуждались проблемы детской и педагогической психологии. В результате творческих поисков было осознано первостепенное значение теории и вместе с тем оценена важная роль накопления научно-достоверных фактов, полученных с помощью объективных методов. Был сделан существенный вклад в разработку методов исследования как важнейшего условия перехода возрастной и педагогической психологии в разряд самостоятельных научных дисциплин. Получил развитие метод наблюдения, в частности метод «дневников»; были предложены программы и планы наблюдения за поведением и психикой ребенка. Метод эксперимента вводился в практику эмпирических исследований; специально для детской психологии предназначался естественный эксперимент (А.Ф. Лазурский). Тщательно обсуждались возможности метода тестов. Разрабатывались и другие методы. Существенное дополнение к сведениям о психологических особенностях детей давали результаты анализа художественных произведений. Основные направления исследований того времени — пути формирования всесторонне развитой личности и совершенствования научных основ системы обучения. В начале XX в. на передний план были выдвинуты фундаментальные проблемы образования, которые были поставлены в тесную связь с общественными преобразованиями, с необходимостью социальных перемен. После Октябрьской революции вся наука, в том числе возрастная (детская) психология, стала развиваться на новой методологической марксистской основе. Краткий обзор исторического развития возрастной психологии на рубеже XIX — XX вв. в России не претендует на полноту картины, но, все же позволяет представить существовавший тогда огромный научный и общественный интерес к проблемам психического развития.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ:

1. Как происходило становление возрастной психологии как самостоятельной области психологической науки?
2. Охарактеризуйте принципиально отличающиеся позиции в понимании детерминации психического развития человека.
3. В чем существо биогенетического закона?
4. Какое преломление биогенетический принцип получил в психологии?
5. Почему методы, использованные С. Холлом, не могли привести к созданию обоснованной концепции психического развития в детстве?
6. Перечислите вопросы, которые ставились и обсуждались в работах российских психологов и педагогов в конце XIX — начале XX в.

ЗАДАНИЕ

1.Припомните основные характеристики детского развития, которые были сформулированы в работах отечественных психологов рассматриваемого периода.

2. Подберите примеры (из повседневных наблюдений и известных вам на сегодняшний день исследований), иллюстрирующие каждое приведенное положение, каждую черту детского развития.

3. Как вам кажется, какие педагогические выводы и практические рекомендации следуют из вышеперечисленных представлений о характере развития в детстве?

Дополнительная литература:

1. Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. М., 1976. С. 52 — 76.

2. Зенъковский В.В. Психология детства. М., 1995.

3. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис: В 2 ч. М., 1980. Ч. 1.

4. Cairns R.B. The emergence of developmental psychology // W. Kessen (Ed.). Handbook of child psychology. V. 1. N.Y., 1983.

Глава IV
ТЕОРИИ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX в.: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ ФАКТОРОВ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

§ 1. Постановка вопросов, определение круга задач, уточнение предмета детской психологии

Среди психологов, активно занимавшихся проблемами детского развития в первые десятилетия XX в., наиболее известны А. Бине, Э. Мейман, Д. Селли, Э. Клапаред, В. Штерн, А. Гезелл и некоторые другие.

Английский ученый Дж. Селли рассматривал становление психики человека с позиций ассоциативного подхода. Он выделял ум, чувства и волю как основные составляющие психики. Значение его работ для практики детского воспитания состояло в определении содержания первых ассоциаций ребенка и последовательности их возникновения. М. Монтессори, последовательница Селли, опираясь на его выводы, разработала систему познавательного развития детей дошкольного возраста. Она исходила из представления, что существуют внутренние импульсы детского развития, которые нужно познать и учитывать при обучении детей. Необходимо предоставить ребенку возможность самому овладевать теми знаниями, к которым он предрасположен в данное время — период чувствительности (к порядку, к деталям, к владению руками и т.д.). М. Монтессори придавала особое значение упражнениям, направленным на тренировку разнообразных ощущений и движений, на их постепенное усложнение, совершенствование и осознание, что приводит к прогрессу мышления. Идеи Монтессори относительно организации воспитания и обучения дошкольников оказались весьма плодотворны, и в настоящее время в России по этим принципам работают некоторые детские сады или группы.

Немецкий психолог и педагог Э. Мейман также основное внимание уделял проблемам познавательного развития детей и разработке методологических основ обучения. В предложенной Мейманом периодизации умственного развития (до 16-летнего возраста) выделены три стадии: стадия фантастического синтеза; анализа; стадия рассудочного синтеза.

В организованной при лаборатории Меймана экспериментальной школе разрабатывались методы предварительной диагностики детей, апробировались различные

программы обучения и критерии формирования классов (например, по уровню интеллекта, по интересам, по стилю взаимодействия с учителем).

Швейцарский психолог Э. Клапаред выступил с критикой рекапитуляционных представлений Холла, отмечая, что филогенез и онтогенез психики имеют общую логику и это приводит к определенному сходству рядов развития, но не означает их тождества.

Клапаред считал, что стадии развития детской психики не предопределены инстинктивно; он развивал идею саморазвертывания задатков при помощи механизмов подражания и игры. Внешние факторы (например, обучение) влияют на развитие, определяя его направление и ускоряя темп. Психическое развитие Клапаред приравнивал к развитию мышления и выделял четыре этапа, ориентируясь на изменение типа мышления. На первом этапе (до 2 лет) происходит преимущественно формирование восприятия, схватывание внешнего вида предметов; на втором этапе (от 2 до 3 лет) — словесном — усваиваются названия предметов; на третьем (от 3 до 7 лет) складывается собственно мышление, общие умственные интересы ребенка; на четвертом (от 7 до 12 лет) формируются специальные интересы и проявляются индивидуальные склонности индивида. Работы Э. Меймана и Э. Клапареда заложили основы детской возрастной психологии, определив предмет, очертив круг специфических задач и проблем. Развитие детской психологии, педологии, педагогики требовало разработки новых достоверных и объективных методов изучения психического развития детей, в первую очередь познавательного. Французский психолог А. Бине стал основателем тестологического и нормативного направления в детской психологии. Бине экспериментально исследовал этапы развития мышления у детей, ставя перед ними задачи на определение понятий (что такое «стул», что такое «лошадь» и т.д.). Обобщив ответы детей разных возрастов (от 3 до 7 лет), он обнаружил три стадии в развитии детских понятий — стадию перечислений, стадию описания и стадию интерпретации. Каждая стадия соотносилась с определенным возрастом, и Бине сделал вывод о существовании определенных нормативов интеллектуального развития.

По заказу министерства просвещения Бине разработал метод выделения детей, отстающих в развитии от нормы и, следовательно, нуждающихся в обучении во вспомогательной школе. Позже им были созданы тесты для общей диагностики интеллектуального развития детей от 3 до 18 лет. Для каждого возраста Бине подобрал подходящие задания, исследующие разные стороны интеллектуального развития, с вариациями по степени сложности. В них вошли задания на проверку словарного запаса, счета, памяти, общей осведомленности, пространственной ориентации, логического мышления и т.д. По замыслу Бине, задания должны быть рассчитаны на минимальный опыт, который имеется у всех детей этого возраста. Только так в равных условиях диагностики окажутся дети с высокими врожденными интеллектуальными предпосылками, «способные», но не имевшие специального обучения, и дети «обученные». При помощи специальной шкалы, сконструированной учеником Бине Т. Симоном, рассчитывался так называемый умственный возраст ребенка (уровень развития мышления).

Позднее для более точной диагностики немецкий психолог В. Штерн предложил ввести коэффициент интеллекта (IQ). Бине исходил из предположения, что уровень интеллекта (как врожденная способность) остается постоянным в течение жизни и направляется на решение разных задач. Интеллектуальной нормой считался коэффициент от 70 до 130%, умственно отсталые дети имели показатели ниже 70%, одаренные — выше 130%.

§ 2. Психическое развитие ребенка и биологический фактор созревания организма

Ученик С. Холла, известный американский психолог А. Гезелл (1880—1971) проводил лонгитюдное изучение психического развития детей с рождения до подросткового

возраста с помощью повторяющихся срезов. Он сделал весомые шаги к тому, чтобы поставить изучение проблем развития маленьких детей на научную основу, проследить фазы развития отдельных слагаемых поведения от рождения до подросткового возраста.

Гезелла интересовало, как изменяется детское поведение с возрастом, он хотел составить примерный временной график появления конкретных форм психической активности, начиная с двигательных умений ребенка, его предпочтений в занятиях, включая и интеллектуальные интересы. Сам Гезелл называл свой метод исследования «биографически-лабораторным». В созданном им центре (лаборатории) использовалась специальная аппаратура для объективной регистрации (фото- и киносъемки) моторики, речи, социального взаимодействия детей, применялось стекло с односторонней проницаемостью («зеркало Гезелла»). Он стремился приблизить условия наблюдения к естественным условиям жизни ребенка. В специально оборудованной экспериментальной комнате ребенку предоставлялась возможность выбрать род занятий — игра с песком или с водой, приготовление еды, подвижные игры (в одиночку или в общении с другими детьми). Диагносты и консультанты могли понаблюдать за характерными способами поведения ребенка, а не ориентироваться только на сообщения родителей. Гезелл также использовал метод сравнительного изучения развития близнецов, развития в норме и патологии (например, у слепых детей). В результате им был составлен Атлас поведения младенца из 3200 фотографий, тщательно описана феноменология развития (роста) детей до 16 лет, выведены показатели норм развития в отношении моторики, речи, поведения. Система тестов Гезелла составила основы практической диагностики психического развития ребенка в рамках нормативного подхода.

Согласно теории созревания Гезелла, существует врожденная тенденция к оптимальному развитию: «Врожденная тенденция к оптимальному развитию настолько неискоренима, что ребенок полной горстью черпает все, что он находит полезного кругом себя, и страдает в гораздо меньшей степени, чем можно было бы ожидать, от нашего невежества».

Физический рост, двигательное и психическое развитие проходят ряд возрастных стадий в строго определенной последовательности. Выявленные Гезеллом этапы отличаются преимущественно темпом развития, количественным «приростом поведения». Сформулированный Гезеллом общий закон развития гласит, что темп психического развития наиболее высок и достижения наиболее значительны в первые годы жизни; по мере взросления ребенка происходит замедление, затухание скорости развития. Периодизация возрастного развития (роста) Гезелла предлагает расчленение детства на периоды развития по критерию изменения внутреннего темпа роста: от рождения до 1 года — наиболее высокий «прирост» поведения, от 1 года до 3 лет — средний и от 3 до 18 лет — низкий темп развития. В центре научных интересов Гезелла было именно раннее детство — до трехлетнего возраста. Гезелл рассматривал развитие ребенка как форму адаптации к среде, основанную на биологических факторах созревания организма.

Критикуя позицию Гезелла, Л.С. Выготский называл ее «ультрабиологизмом» и «эмпирическим эволюционизмом», когда социальное полностью растворяется в биологическом, когда весь ход детского развития подчиняется вечным законам природы.

Таблица 4

Теория созревания А. Гезелла

Основной предмет исследования	Содержание и темпы психического развития ребенка от рождения до полового созревания
Методы исследования	Наблюдения (в специально оборудованном помещении, с кино- и фоторегистрацией), тесты, опросы родителей; лонгитюд; сравнение развития близнецов, здоровых детей и больных

Основные понятия	Созревание, развитие, прирост поведения, последовательность развития, скорость роста (развития)
Основные идеи	Зависимость психического развития (всех его компонентов — от моторики до личности) от созревания нервной системы, неравномерность темпа психического развития, замедление темпа на протяжении детства. Необходимость контроля за развитием
Факторы развития	Биологический фактор, генетически заданное созревание (преформизм)
Ценное	Внедрение новых методов, методик и Оборудования для проведения психологических исследований. Мощная эмпирическая база. Основательность и тщательность в описании феноменологии детского развития. Привлечение внимания к важности процессов созревания. Создание нормативов моторного развития
Направления критики.	Акцентирование биологической основы развития — «эмпирический эволюционизм» (Л.С. Выготский); абсолютизация нормативов, перенос данных, полученных на детях среднего класса, на все остальные

Видный австрийский психолог К. Бюлер (1879—1973), работавший некоторое время в рамках вюрцбургской школы, создал свою концепцию психического развития ребенка. Он намеревался представить весь путь развития от обезьяны до взрослого культурного человека как восхождение по единой биологической лестнице, проанализировать процесс превращения ребенка (существа, по его мнению, пассивного, беспомощного, лишенного всяких душевных движений) — в человека. Задача исследования, по Бюлеру, заключалась в том, чтобы найти вечные, основные, независимые от внешних влияний законы развития в чистом виде. По замыслу Бюлера, подходящая форма эксперимента для исследования детского развития в первые годы жизни может быть заимствована из области зоопсихологии. Это «эксперименты над деятельностью», «планомерное использование искусственных ситуаций», по сути, решение детьми задач такого типа, которые предлагал обезьянам В. Келер. К. Бюлер известен как автор преформистской теории трех ступеней в развитии ребенка. Каждый ребенок в своем развитии закономерно проходит стадии, которые соответствуют стадиям эволюции форм поведения животных: инстинкт, дрессура, интеллект. Биологический фактор (саморазвитие психики, саморазвертывание) рассматривался им как основной. Бюлер настаивал на биологической обусловленности развития в детстве, на наследственной природе способностей, однако подчеркивал, что без упражнения природные задатки не раскроются в полной мере. Инстинкт — низшая ступень развития; наследственный фонд способов поведения, готовый к употреблению и нуждающийся лишь в определенных стимулах. Инстинкты у человека — расплывчатые, ослабленные, расщепленные, с большими индивидуальными различиями. Набор готовых инстинктов у ребенка (новорожденного) узок — крик, сосание, глотание, защитный рефлекс. Дрессура (образование условных рефлексов, прижизненно складывающиеся навыки) дает возможность приспособиться к различным жизненным обстоятельствам, опирается на награды и наказания, или на успехи и неудачи. Детская игра, по Бюлеру, —

естественное продолжение игры у животных, возникает на данной стадии. Интеллект — высшая стадия развития; приспособление к ситуации путем изобретения, открытия, обдумывания и осознания проблемной ситуации. Бюлер всячески подчеркивает «шимпанзеподобность» поведения детей первых лет жизни. Типичное изменение поведения при решении интеллектуальных задач высшими обезьянами и детьми: при предъявлении новой задачи испытуемый демонстрирует волнение и осуществляет беспорядочные пробы. «Агареакция», «ага-переживание», мгновенное схватывание сути вещей и отношений трансформирует поведение, которое превращается в спокойное, упорядоченное решение задачи. При повторении ситуации решение находится сразу.

При переходе от одной стадии развития психики к другой развиваются и эмоции, причем происходит смещение удовольствия от конца деятельности к началу. Эволюционно раннее соотношение действия и эмоции таково: сначала действие, а потом удовольствие от его результата. Далее действие сопровождается функциональным удовольствием, т.е. удовольствием от самого процесса. И наконец, представление (предвосхищение) удовольствия предшествует собственно действию. Центральным для Бюлера было изучение мышления, роли творчества в психическом развитии. Так, он предложил теорию развития речи у ребенка как процесса ее изобретения, придумывания ребенком в процессе общения со взрослым.

Главный интерес Бюлера сосредоточен вокруг первых лет жизни ребенка. Детская психология для него — это, прежде всего, психология раннего возраста, и развитие человека в целом отождествляется с развитием ребенка. Бюлер считал, что фазы детства нужно определять по интересам и успехам в развитии. Некоторые выделяемые Бюлером эпохи: шимпанзеподобный возраст; стадия вопросов о названиях предметов; стадия вопросов «почему»; возраст сказок; возраст Робинзона и др. Фазы детства Бюлер рассматривал как биологические фазы развития; относительное, свойственное ребенку определенной эпохи и определенной социальной среды приравнивалось к абсолютному, всеобщему, необходимому закону развития. Л.С. Выготский подчеркивал, что в теоретических построениях Бюлера есть ценная, пронизывающая все идея развития и тенденция рассмотреть психическое развитие, в общем аспекте биологического развития. Однако стремление непосредственно вывести всю полноту душевной жизни, психических функций и форм из биологических корней, найти причины типичных успехов нормального ребенка в структурном развитии коры большого мозга принципиально ограничивает позицию Бюлера, делает ее антидиалектичной. Филогенез и онтогенез психики оказываются в одинаковой мере подчинены законам биологической эволюции.

§ 3. Психическое развитие ребенка: факторы биологический и социальный

Американский психолог и социолог Дж. Болдуин был одним из немногих в то время, кто призывал изучать не только познавательное, но и эмоциональное и личностное развитие. Социальная среда, наряду с врожденными предпосылками, рассматривалась им как важнейший фактор развития, поскольку формирование системы норм и ценностей, самооценки человека происходит внутри общества. Болдуин одним из первых отметил социальную роль игры и рассмотрел ее как инструмент социализации, подчеркнув, что она подготавливает человека к жизни в системе сложных социальных отношений.

Болдуин обосновал концепцию познавательного развития детей. Он доказывал, что познавательное развитие включает несколько стадий, начинающихся с развития врожденных двигательных рефлексов. Затем идет стадия развития речи, и завершает этот процесс стадия логического мышления. Болдуин выделял специальные механизмы развития мышления — ассимиляцию (интериоризацию воздействий среды) и аккомодацию (изменения организма). Эти положения теории Болдуина оказали влияние на взгляды Ж. Пиаже.

Немецкий психолог В. Штерн (1871—1938), автор теории персонализма, поставил в центр своих исследовательских интересов анализ духовного развития ребенка, формирования целостной структуры личности ребенка. Штерн считал, что личность — это самоопределяющаяся, сознательно и целенаправленно действующая целостность, обладающая определенной глубиной (сознательным и бессознательным слоями). Он исходил из того, что психическое развитие — это саморазвитие, саморазвертывание имеющихся у человека задатков, направляемое и определяемое той средой, в которой живет ребенок. Само развитие Штерн понимал как рост, дифференциацию и преобразование психических структур, как переход от смутных, неотчетливых образов к более ясным, структурированным и отчетливым гештальтам окружающего мира. Потенциальные возможности ребенка при рождении достаточно неопределенны, он сам еще не осознает себя и свои склонности. Среда помогает ребенку осознать себя, организует его внутренний мир, придает ему четкую, оформленную и осознанную структуру. При этом ребенок старается взять из среды все то, что соответствует его потенциальным склонностям, ставя барьер на пути тех влияний, которые противоречат его внутренним наклонностям. Эта теория получила название теории конвергенции (взаимовлияния) двух факторов, так как в ней учитывалась роль, которую играют в психическом развитии два фактора — наследственность и среда.

Таблица 6

Теория конвергенции двух факторов В. Штерна

Основной предмет исследования	Развитие психики
Методы исследования	Наблюдения
Основные понятия	Задатки, наследственность, одаренность
Основные идеи	Стадии детского развития, этапы становления мышления, речи и других сторон психики ребенка
Факторы развития	Конвергенция факторов наследственности и среды
Ценное	Принцип целостности личности. Взаимодействие, взаимовлияние внешних и внутренних факторов развития
Направления критики	Акцент на наследственности, а среда как внешний фактор, проявляющий уже изначально данное направление

Конфликт между внешними воздействиями (давлением среды) и внутренними склонностями ребенка имеет, по мнению Штерна, принципиальное значение для развития, так как именно отрицательные эмоции служат стимулом для развития самосознания. Таким образом, Штерн доказывал, что эмоции связаны с оценкой окружающего, они помогают процессу социализации и развитию рефлексии у детей. Штерн утверждал, что существует не только общая для всех детей определенного возраста нормативность, но и нормативность индивидуальная, характеризующая конкретного ребенка. В числе важнейших индивидуальных свойств он называл индивидуальные темпы психического развития, которые проявляются в скорости обучения. Штерн уделил внимание и вопросам познавательного развития, исследуя этапы развития мышления и речи, впервые провел систематическое наблюдение за процессом формирования речи. Результаты этой работы нашли отражение в книге Штерна «Язык детей» (1907). Выделив пять основных этапов в развитии речи у детей, Штерн детально описал их, фактически разработав первые нормативы в развитии речи у детей до 5 лет. Он первым обратил внимание на перелом в развитии детской речи (в возрасте около полутора лет), который связан с открытием ребенком «значения» слова, а именно того, что каждый предмет имеет свое название;

выделил основные тенденции речевого развития — переход от пассивной речи к активной и от слова к предложению. Идеи В. Штерна повлияли практически на все области детской психологии (исследование когнитивных процессов, изучение развития эмоций, личности, периодизации развития) и на взгляды многих выдающихся психологов, занимавшихся проблемами психики ребенка.

§ 4. Психическое развитие ребенка: влияние среды

Социолог и этнопсихолог М. Мид стремилась показать ведущую роль социокультурных факторов в психическом развитии детей. Сравнивая особенности полового созревания, формирования структуры самосознания, самооценки у представителей разных народностей, она подчеркивала зависимость этих процессов в первую очередь от культурных традиций, особенностей воспитания и обучения детей, доминирующего стиля общения в семье. Введенное ею понятие инкультурации как процесса научения в условиях специфической культуры обогащает общее понятие социализации. Мид выделила три типа культур в истории человечества — постфигуративные (дети учатся у своих предшественников), кофигуративные (дети и взрослые учатся в основном у сверстников, современников) и префигуративные (взрослые могут учиться и у своих детей). Ее взгляды оказали большое влияние на концепции психологии личности и возрастной психологии; она наглядно показала роль социального окружения, культуры в формировании психики ребенка. Таким образом, мы проследили постановку проблемы детерминации психического развития в теоретических положениях и эмпирических исследованиях ряда крупнейших психологов.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ:

1. Обозначьте основные тенденции в развитии возрастной психологии в период первой трети XX в.
2. Какие существуют принципиальные позиции по проблеме детерминации психического развития человека?
3. Как решался вопрос о детерминации психического развития детей в подходах М. Монтессори и А. Гезелла? Какие педагогические выводы логически следуют из их взглядов?
4. Какова основная идея теории К. Бюлера?
5. В чем ограниченность метода зоопсихологического эксперимента в детской психологии? Что можно и что нельзя установить с его помощью?

ЗАДАНИЕ

Прочитайте отрывок из воспоминаний участника опытов А. Гезелла. Найдите упоминания о схеме организации исследования и методах изучения детского развития, использованных Гезеллом: «Я хорошо помню доктора Гезелла. Впервые мы с ним встретились в Нью Хайвене, когда я был еще ребенком: меня, 10-месячного малыша, мама принесла тогда на очередной осмотр в его лабораторию. Доктор Гезелл всегда охотно разговаривал с мамой обо мне, много расспрашивал и одновременно записывал в свою тетрадку все, что она рассказывала ему. Отец обычно не ходил с нами на эти осмотры. Как только мы появлялись в лаборатории, меня помещали под какой-то стеклянный купол и вокруг начиналась невообразимая суматоха. Мне не было видно, что все эти люди в белых халатах делали там, снаружи, зато они наблюдали все, что происходило под куполом, но об этом я тогда не догадывался. Мне разрешали играть в самые разные красивые игрушки, а когда я научился говорить, стали задавать мне массу вопросов. Я был одним из сотен малышей, которых изучали в Йельской детской поликлинике, организованной доктором Гезеллом в 1911 году. Мне повезло, когда я вырос, то оказался участником наиболее масштабных за всю историю науки исследований и экспериментов по проблемам развития детей, начиная с рождения. Теперь мне ясно, что те долгие беседы доктора Гезелла с мамой были построены по типу интервью: он задавал вопросы — сначала просто о моем

самочувствии, а потом, когда я пошел в школу, о моем поведении и успехах, а мама подробно отвечала на них. Все мои игры записывались на кинопленку (кинокамера была прикреплена к металлическим частям стеклянного купола. Эти игры и вопросы представляли собой серии тестов, предназначенных для выяснения всех изменений, которые происходили со мной от посещения к посещению знаменитой поликлиники доктора Гезелла»(Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П. Развитие ребенка и его отношений с окружающими. М., 1992. С. 36—37).

Дополнительная литература:

1.Гальперин П.Я. К проблеме биологического в психическом развитии человека //Возрастная и педагогическая психология: Тексты. М., 1992. С. 34—49.
2.Природа ребенка в зеркале автобиографии: Учебное пособие по педагогической антропологии / Под ред. Б.М. Бим-бада и О.Е. Кошелевой. М., 1998.
3.Роль наследственности и среды в формировании индивидуальности человека / Под ред. И. В. Равич-Щербо. М., 1988.
4.Рубинштейн С.А. Основы общей психологии. М., 1989.
5.Leach P. Children first: What our society must do — and is not doing — for our children today. N. Y., 1994.

Раздел третий ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОНТОГЕНЕЗЕ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Глава V ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ КАК РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ: ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

§ 1. Психическое развитие с позиций классического психоанализа 3. Фрейда

Основы психоаналитического подхода к пониманию развития психики в онтогенезе заложены 3. Фрейдом (1856—1939)1. Психическое развитие в психоанализе отождествляется с процессом усложнения сферы влечений, мотивов и чувств, с развитием личности, с усложнением ее структур и функций. Фрейд выделял три уровня психики человека (по критерию принципиальной возможности осознания психических процессов) — сознание, предсознание и бессознательное. В центре его научных интересов был бессознательный уровень психики — вместилище инстинктивных потребностей организма, влечений, в первую очередь сексуальных и агрессивных. Именно бессознательное изначально противостоит обществу. Фрейд рассматривал развитие личности как адаптацию (приспособление) индивида к внешнему социальному миру, чуждому ему, но совершенно необходимому. Личность человека, по Фрейду, включает в себя три структурных компонента — Оно, Я и Сверх-Я, которые возникают неодновременно. Оно (Ид) — примитивное ядро личности; оно имеет врожденный характер, находится в бессознательном и подчиняется принципу удовольствия. Ид содержит врожденные импульсивные влечения (инстинкт жизни Эрос и инстинкт смерти Танатос) и составляет энергетическую основу психического развития.

Я (Эго) — рациональная и в принципе осознаваемая часть личности. Она возникает по мере биологического созревания между 12 и 36 месяцами жизни и руководствуется принципом реальности. Задача Эго — объяснить происходящее и построить поведение человека так, чтобы его инстинктивные требования были удовлетворены, а ограничения общества и сознания не были бы нарушены. При содействии Эго конфликт между индивидом и социумом в течение жизни должен ослабевать. Сверх-Я (Супер-Эго) как структурная составляющая личности формируется последней, между 3 и 6 годами жизни. Супер-Эго представляет собой совесть, эго-идеал и строго контролирует соблюдение норм, принятых в данном обществе. Тенденции со стороны Ид и Супер-Эго, как правило, имеют конфликтный характер, что порождает тревогу, нервозность, напряженность индивида. В ответ Эго создает и использует ряд защитных механизмов, таких, как

вытеснение, рационализация, сублимация, проекция, регрессия и др. Однако пока Эго ребенка еще слабо, не все конфликты могут быть разрешены. Переживания становятся длительными, «фиксируются», образуя определенный тип характера, т.е. фундамент личности закладывается переживаниями раннего детства. Необходимо отметить, однако, что Фрейд не изучал детскую психику специально, а пришел к формулированию основных положений своей теории развития личности, анализируя невротические нарушения взрослых пациентов. Подходы к пониманию детской сексуальности изложены Фрейдом еще в начале XX в. в «Трех очерках по теории сексуальности» (1905). Он исходил из идеи, что человек рождается с неким количеством сексуальной энергии (либидо), которая в строго определенной последовательности перемещается по разным областям тела (рот, анус, гениталии). Фрейд наметил порядок развертывания психосексуальных стадий по мере созревания организма (биологический фактор развития) и считал, что стадии универсальны и присущи всем людям, независимо от их культурного уровня. Периодизацию возрастного развития 3. Фрейда называют психосексуальной теорией личности, поскольку центральная линия его теории связана с сексуальным инстинктом, понимаемым широко как получение удовольствия. Названия стадий личностного развития (оральная, анальная, фаллическая, генитальная) указывают на основную телесную (эрогенную) зону, с которой связано ощущение удовольствия в этом возрасте.

Стадии — это своего рода ступени на пути развития, и существует опасность «застрять» на той или иной стадии, и тогда компоненты детской сексуальности могут стать предпосылками невротических симптомов последующей жизни.

1. Оральная стадия продолжается от рождения до 18 месяцев. Главный источник удовольствия на начальной стадии психосексуального развития соединяется с удовлетворением основной органической потребности и включает действия, связанные с кормлением грудью: сосание, кусание и глотание. На оральной стадии складываются установки в отношении других людей — установки зависимости, опоры или независимости, доверия. Мать пробуждает в ребенке сексуальное влечение, учит его любить. Именно оптимальная степень удовлетворения (стимуляции) в оральной зоне (грудного вскармливания, сосания) закладывает основы здоровой самостоятельной взрослой личности. Крайности материнского отношения в первые шесть месяцев жизни (чрезмерная или, напротив, недостаточная стимуляция) искажают личностное развитие, происходит фиксация оральной пассивности. Это означает, что взрослый человек будет использовать в качестве способов адаптации к окружающему миру демонстрации беспомощности, доверчивости, будет нуждаться в постоянном одобрении своих действий со стороны. Слишком много родительской нежности ускоряет половую зрелость и делает ребенка «избалованным», зависимым. Во второй половине первого года жизни, с прорезыванием зубов, когда акцент смещается на действия кусания и жевания, наступает орально-садистическая фаза оральной стадии. Фиксация на орально - садистической фазе приводит к таким чертам взрослой личности, как любовь к спорам, цинично-потребительское отношение к другим, пессимизм. Область рта, по мнению Фрейда, остается важной эрогенной зоной в течение всей жизни человека. Привязанность либидо к оральной зоне иногда сохраняется и у взрослого и дает о себе знать остаточным оральным поведением — обжорством, курением, грызением ногтей, жеванием резинки и т.п.

2. Анальная стадия развития личности, связанная с возникновением Эго, приходится на возраст от 1 —1,5 до 3 лет. Анальная эротика связана, по Фрейду, с приятными ощущениями от работы кишечника, от выделительных функций, с интересом к собственным фекалиям. На этой стадии родители начинают приучать ребенка пользоваться туалетом, впервые предъявляя ему требование отказаться от инстинктивного удовольствия. Способ приучения к туалету, практикуемый родителями, определяет будущие формы самоконтроля и саморегуляции ребенка.

Правильный воспитательный подход опирается на внимание к состоянию ребенка, на поощрение детей к регулярному опорожнению кишечника. Эмоциональная поддержка опрятности как проявления самоконтроля имеет, по Фрейду, долговременный позитивный эффект в становлении аккуратности, личностного здоровья и даже гибкости мышления.
При неблагоприятном варианте развития родители ведут себя чрезмерно строго и требовательно, добиваются опрятности как можно раньше, ориентируясь в основном на формальные режимные моменты. В ответ на эти неадекватные требования у детей возникают своего рода протестные тенденции в виде «удерживания» (запоров) или, напротив, «выталкивания». Эти фиксированные реакции, распространившись позже на другие виды поведения, приводят к складыванию своеобразного типа личности: анально-удерживающего (упрямого, скупого, методичного) или анально-выталкивающего (беспокойного, импульсивного, склонного к разрушению).
3. Фаллическая стадия (3—6 лет) — стадия психосексуального развития с участием уже собственно генитальной зоны. На фаллической стадии психосексуального развития ребенок часто рассматривает и исследует свои половые органы, проявляет интерес к вопросам, связанным с появлением детей и половыми отношениями. Именно в этот возрастной период в индивидуальном развитии каждого человека возрождается некий исторический конфликт — комплекс Эдипа. У мальчика обнаруживается желание «обладать» матерью и устранить отца. Вступая в бессознательное соперничество с отцом, мальчик испытывает страх предполагаемого жестокого наказания с его стороны, страх кастрации, в трактовке Фрейда. Амбивалентные чувства ребенка (любовь/ненависть к отцу), которые сопровождают Эдипов комплекс, преодолеваются между пятью и семью годами. Мальчик подавляет (вытесняет из сознания) свои сексуальные желания в отношении матери. Идентификация себя с отцом (подражание интонациям, высказываниям, поступкам, заимствование норм, правил, установок) способствует возникновению Супер-Эго, или совести, последнего компонента структуры личности.
У девочек Фрейд подразумевает аналогичный доминирующий комплекс — комплекс Электры. Разрешение комплекса Электры также происходит путем идентификации себя с родителем своего пола — матерью и подавления тяготения к отцу. Девочка, увеличивая сходство с матерью, получает символический «доступ» к своему отцу.
4. Латентная стадия — сексуальное затишье, от 6—7 лет до 12 лет, до начала подросткового возраста. Запас энергии направляется на несексуальные цели и занятия — учебу, спорт, познание, дружбу со сверстниками, в основном своего пола. Фрейд особо подчеркивал значение этого перерыва в сексуальном становлении человека как условия для развития высшей человеческой культуры.
5. Генитальная стадия (12 — 18 лет) — стадия, обусловленная биологическим созреванием в пубертатный период и завершающая психосексуальное развитие. Происходит прилив сексуальных и агрессивных побуждений, комплекс Эдипа возрождается на новом уровне. Аутоэротизм исчезает, ему на смену приходит интерес к другому сексуальному объекту, партнеру противоположного пола. В норме в юности происходит поиск места в обществе, выбор брачного партнера, создание семьи. Одна из самых значительных задач этой стадии — освобождение от авторитета родителей, от привязанности к ним, что обеспечивает нужную для культурного процесса противоположность старого и нового поколений.
Гениталъный характер — это идеальный тип личности с психоаналитической позиции, уровень зрелости личности. Необходимое качество генитального характера — способность к гетеросексуальной любви без чувства вины или конфликтных переживаний. Зрелая личность характеризуется Фрейдом гораздо более широко: она многогранна, и ей присущи активность в решении жизненных проблем и способность прикладывать усилия, умение трудиться, умение откладывать удовлетворение, ответственность в социальных и сексуальных отношениях и забота о других людях. Таким образом, детство интересовало 3. Фрейда как период, который преформирует взрослую

личность. Фрейд был убежден, что все самое существенное в развитии личности происходит до пятилетнего возраста, а позже человек уже только «функционирует», пытается изжить ранние конфликты, поэтому каких-либо особых стадий взрослости он не выделял. При этом само детство отдельного индивида преформировано событиями из истории развития человеческого рода (эта линия представлена возрождением Эдипова комплекса, аналогией оральной стадии в развитии личности и каннибальской стадии в истории человеческого сообщества и т.п.). Самые значимые факторы становления личности в классическом психоанализе — это биологическое созревание и способы общения с родителями. Неудачи приспособления к требованиям среды в раннем детстве, травматические переживания в детские годы и фиксация либидо предопределяют глубокие конфликты и болезни в будущем.

Таблица 7

Психоанализ З. Фрейда

Основной предмет исследования Развитие личности

Методы исследования Анализ клинических случаев, метод свободных ассоциаций, анализ сновидений, оговорок и т.д.

Основные понятия Уровни психики (сознание, предсознание, бессознательное), структура личности (Ид, Эго, Супер-Эго), психологическая защита, сексуальная энергия (либидо), сексуальный инстинкт, инстинкт жизни, инстинкт смерти, стадии психосексуального развития, эрогенные зоны, принцип удовольствия, принцип реальности, Эдипов комплекс, комплекс Электры, идентификация, конфликт, остаточное поведение, фиксация, генитальный характер.

Основные идеи Изначальный антагонизм ребенка и внешнего мира, развитие личности как адаптация индивида к социальному миру. Развитие личности = психосексуальное развитие. Развитие личности наиболее интенсивно в первые 5 лет жизни, завершается с окончанием полового созревания. Стадии развития личности в неизменной, заданной биологическим созреванием последовательности: оральная, анальная, фаллическая, латентная, генитальная.

Факторы развития Внутренний (биологическое созревание, преобразования количества и направленности сексуальной энергии) и внешний (социальный, влияние общения с родителями).

Ценное Динамическая концепция развития, показано единство душевной жизни человека, значимость детства, важность и долговременность родительского влияния. Идея чуткого внимания по отношению к внутреннему миру ребенка

Направления

Критики

— Мифологичность

— Отсутствие строгих формализованных методов исследования, статистических данных

— Трудность проверки

— Пессимистический взгляд на возможности развития за пределами подросткового возраста.

Ценность психоаналитической концепции в том, что это динамическая концепция развития, в ней показана сложная гамма переживаний, единство душевной жизни человека, ее несводимость к отдельным функциям и элементам. Хотя эти представления в большой степени мифологичны, тем не менее, они обнаруживают значимость детства, важность и долговременность родительского влияния. Общение с родителями в ранние годы, их влияние на способы решения типичных возрастных противоречий, конфликты и срывы адаптации сказываются впоследствии, проявляются характерными проблемами уже у взрослого человека. Психоаналитики настаивали на том, что негативный детский опыт приводит к инфантилизму, эгоцентричности, повышенной агрессивности личности и такой взрослый будет испытывать значительные трудности с собственным ребенком, в реализации родительской роли. Важнейшей стороной психоаналитического подхода можно считать идею чуткого внимания к ребенку, стремление разглядеть за внешне обычными словами и поступками вопросы, по-настоящему беспокоящие или смущающие его. Так, К.Г. Юнг, анализируя «конфликты детской души», критически замечает: «Ведь обычно к детям совсем не прислушиваются, обычно их (в любом возрасте) опекают, точно невменяемых, чуть только дело коснется чего-нибудь существенного, все же остальное сводится к дрессировке, ведущей к автоматоподобному совершенству» (выделено нами. — И.Ш.). Такой подход, по мнению Юнга, неприемлем: «Надо брать детей такими, каковы они в действительности, надо перестать видеть в них только то, что мы хотели бы в них видеть, а воспитывая их, надо сообразоваться не с мертвыми правилами, а с естественным направлением развития».

Дальнейшее развитие психоаналитического направления в психологии связано с именами К. Юнга, А. Адлера, К. Хорни, А. Фрейд, М. Кляйн, Э. Эриксона, Б. Беттельгейма, М. Малер и др.

§ 2. Психоанализ детства

Попытки организовать аналитическую работу с детьми с позиций традиционного психоанализа натолкнулись на реальные трудности: у детей не выражен интерес к исследованию своего прошлого, отсутствует инициатива обращения к психоаналитику, а уровень вербального развития недостаточен для оформления своих переживаний на словах. На первых порах психоаналитики в основном использовали как материал для интерпретации наблюдения и сообщения родителей.

Позже были разработаны методы психоанализа, направленные именно на детей. Последователи Фрейда в области детского психоанализа А. Фрейд и М. Кляйн создали собственные, различающиеся варианты детской психотерапии.

А. Фрейд (1895—1982) придерживалась традиционной для психоанализа позиции о конфликте ребенка с полным противоречий социальным миром. Ее труды «Введение в детский психоанализ» (1927), «Норма и патология в детстве» (1966) и др. заложили основы детского психоанализа. Она подчеркивала, что для понимания причин трудностей в поведении психологу необходимо стремиться проникнуть не только в бессознательные слои психики ребенка, но и получить максимально развернутое знание обо всех трех составляющих личности (Я, Оно, Сверх-Я), об их отношениях с внешним миром, о механизмах психологической защиты и их роли в развитии личности.

А. Фрейд считала, что в психоанализе детей, во-первых, можно и нужно использовать общие со взрослыми аналитические методы на речевом материале: гипноз, свободные ассоциации, толкование сновидений, символов, парапраксий (обмолвок, забывания), анализ сопротивлений и перенос. Во-вторых, она указывала и на своеобразие техники анализа детей. Трудности применения метода свободных ассоциаций, особенно у маленьких детей, частично могут быть преодолены путем анализа сновидений, снов наяву, мечтаний, игр и рисунков, что позволит выявить тенденции бессознательного в открытой и доступной форме. А. Фрейд предложила новые технические методы,

помогающие в исследовании Я. Один из них — анализ трансформаций, претерпеваемых аффектами ребенка. По ее мнению, несоответствие ожидаемой (по прошлому опыту) и продемонстрированной (вместо огорчения — веселое настроение, вместо ревности — чрезмерная нежность) эмоциональной реакции ребенка указывает на то, что работают защитные механизмы, и таким образом появляется возможность проникнуть в Я ребенка. Богатый материал о становлении защитных механизмов на конкретных фазах детского развития представляет анализ фобий животных, особенностей школьного и внутрисемейного поведения детей. Так, А. Фрейд придавала важное значение детской игре, полагая, что, увлекшись игрой, ребенок заинтересуется и интерпретациями, предложенными ему аналитиком относительно защитных механизмов и бессознательных эмоций, скрывающихся за ними.

Психоаналитик, по мнению А. Фрейд, для успеха в детской терапии обязательно должен иметь авторитет у ребенка, поскольку детское Супер-Эго относительно слабо и неспособно справиться с освобожденными в результате психотерапии побуждениями без посторонней помощи. Особое значение имеет характер общения ребенка со взрослым: «Чтобы мы ни начинали делать с ребенком, обучаем ли мы его арифметике или географии, воспитываем ли мы его или подвергаем анализу, мы должны, прежде всего, установить определенные эмоциональные взаимоотношения между собой и ребенком. Чем труднее работа, которая предстоит нам, тем прочнее должна быть эта связь», — подчеркивала А. Фрейд. При организации исследовательской и коррекционной работы с трудными детьми (агрессивными, тревожными) основные усилия должны быть направлены на формирование привязанности, развитие либидо, а не на прямое преодоление негативных реакций. Влияние взрослых, которое дает ребенку, с одной стороны, надежду на любовь, а с другой стороны, заставляет опасаться наказания, позволяет в течение нескольких лет развить у него собственную способность контролировать внутреннюю инстинктивную жизнь. При этом часть достижений принадлежит силам Я ребенка, а остальная — давлению внешних сил; соотношение влияний определить невозможно. При психоанализе ребенка, подчеркивает А. Фрейд, внешний мир оказывает гораздо более сильное влияние на механизм невроза, чем у взрослого. Детский психоаналитик с необходимостью должен работать над преобразованием среды. Внешний мир, его воспитательные воздействия — могущественный союзник слабого Я ребенка в борьбе против инстинктивных тенденций.

Английский психоаналитик М. Кляйн (1882—1960) разработала свой подход к организации психоанализа в раннем возрасте.

Основное внимание уделялось спонтанной игровой активности ребенка. М. Кляйн, в отличие от А. Фрейд, настаивала на возможности прямого доступа к содержанию детского бессознательного. Она считала, что действие более свойственно ребенку, чем речь, и свободная игра выступает эквивалентом потока ассоциаций взрослого; этапы игры — это аналоги ассоциативной продукции взрослого.

Психоанализ с детьми, по Кляйн, строился преимущественно на спонтанной детской игре, проявиться которой помогали специально созданные условия. Терапевт предоставляет ребенку массу мелких игрушек, «целый мир в миниатюре» и дает ему возможность свободно действовать в течение часа. Наиболее подходящими для психоаналитической игровой техники являются простые немеханические игрушки: деревянные мужские и женские фигурки разных размеров, животные, дома, изгороди, деревья, различные транспортные средства, кубики, мячи и наборы шариков, пластилин, бумага, ножницы, неострый нож, карандаши, мелки, краски, клей и веревка. Разнообразие, количество, миниатюрные размеры игрушек позволяют ребенку широко выражать свои фантазии и использовать имеющийся опыт конфликтных ситуаций. Простота игрушек и человеческих фигурок обеспечивает их легкое включение в сюжетные ходы, вымышленные или подсказанные реальным опытом ребенка. Игровая комната также должна быть оборудована весьма просто, но предоставлять максимальную свободу

действий. В ней для игровой терапии необходимы стол, несколько стульев, маленький диван, несколько подушек, моющийся пол, проточная вода и комод с выдвижными ящиками. Игровые материалы каждого ребенка хранятся отдельно, заперты в конкретном ящике. Такое условие призвано убедить ребенка в том, что его игрушки и игра с ними будут известны только ему самому и психоаналитику. Наблюдение за различными реакциями ребенка, за «потоком детской игры» (и особенно за проявлениями агрессивности или сострадания) становится основным методом изучения структуры переживаний ребенка. Не нарушаемый ход игры соответствует свободному потоку ассоциаций; прерывания, и торможения в играх приравниваются к перерывам в свободных ассоциациях. Перерыв в игре рассматривается как защитное действие со стороны Я, сопоставимое с сопротивлением в свободных ассоциациях.

В игре могут проявиться разнообразные эмоциональные состояния: чувство фрустрации и отверженности, ревность к членам семьи и сопутствующая агрессивность, чувство любви или ненависти к новорожденному, удовольствие играть с приятелем, противостояние родителям, чувство тревоги, вины и стремление исправить положение.

Предварительное знание истории развития ребенка и имеющихся у него симптомов и нарушений помогает терапевту в интерпретации значения детской игры. Как правило, психоаналитик пытается объяснить ребенку бессознательные корни его игры, для чего ему приходится проявлять большую изобретательность, чтобы помочь ребенку осознать, кого из реальных членов его семьи представляют фигурки, использованные в игре. При этом психоаналитик не настаивает на том, что интерпретация точно отражает переживаемую психическую реальность, это скорее метафорическое объяснение или интерпретативное предложение, выдвигаемое для пробы. Ребенок начинает понимать, что в его собственной голове есть нечто неизвестное («бессознательное») и что аналитик тоже участвует в его игре. М. Кляйн приводит подробное описание деталей психоаналитической игровой техники на конкретных примерах. Так, по обращению родителей М. Кляйн проводила психотерапевтическое лечение семилетней девочки с нормальным интеллектом, но с негативным отношением к школе и не успешностью в учебе, с некоторыми невротическими нарушениями и плохим контактом с матерью. Девочка не хотела рисовать и активно общаться в кабинете терапевта. Однако, когда ей был предоставлен набор игрушек, она начала проигрывать волновавшие ее отношения с одноклассником. Именно они и стали предметом интерпретации психоаналитика. Услышав истолкование своей игры со стороны терапевта, девочка стала больше доверять ему. Постепенно, в ходе дальнейшего лечения, улучшились ее отношения с матерью и школьная ситуация.

Иногда ребенок отказывается принять истолкование психотерапевта и может даже прекратить игру и отбросить игрушки, услышав, что его агрессия направлена на отца или брата. Подобные реакции, в свою очередь, также становятся предметом интерпретации психоаналитика.

Изменения характера игры ребенка может прямо подтверждать правильность предложенного толкования игры. Например, ребенок находит в ящике с игрушками испачканную фигурку, символизировавшую в предыдущей игре его младшего брата, и отмывает ее в тазу от следов своих прежних агрессивных намерений. Итак, проникновение в глубины бессознательного, по мнению М. Кляйн, возможно с использованием игровой техники, через анализ тревожности и защитных механизмов ребенка. Регулярное высказывание ребенку-пациенту интерпретаций его поведения помогает ему справиться с возникающими трудностями и конфликтами. Некоторые психологи считают, что игра целебна сама по себе. Так, Д.В. Винникот подчеркивает созидательную силу именно свободной игры (play) в сравнении с игрой по правилам (game). Познание детской психики с помощью психоанализа и игровой техники расширило представления об эмоциональной жизни маленьких детей, углубило понимание самых ранних стадий развития и их долговременного вклада в нормальное или

патологическое развитие психики во взрослые периоды жизни. Детский психоаналитик Дж. Боулби рассматривал, прежде всего, эмоциональное развитие детей. Его теория привязанности основана на синтезе современных биологических (этологических) и психологических данных и традиционных психоаналитических представлений о развитии. Ключевая идея теории Боулби состоит в том, что мать важна не только потому, что она удовлетворяет первичные органические потребности ребенка, в частности утоляет голод, но главное — она создает ребенку первое чувство привязанности. В первые месяцы жизни крики и улыбки ребенка гарантируют ему материнскую заботу, внешнюю безопасность и защищенность. Эмоционально защищенный ребенок более эффективен в своем исследовательском поведении, ему открыты пути здорового психического развития.
Разнообразные нарушения первичной эмоциональной связи между матерью и ребенком, «расстройства привязанности» создают риск возникновения личностных проблем и психических заболеваний (например, депрессивных состояний). Идеи Боулби сразу нашли применение и начиная с 1950-х гг. привели к практической реорганизации системы больничного режима для маленьких детей, позволившей не отрывать ребенка от матери. Р. Шпиц подчеркивает, что взаимоотношения между ребенком и матерью в самом раннем возрасте оказывают влияние на формирование его личности в последующем3. Очень показательными для психоаналитического подхода к исследованию и коррекции развития в детском возрасте являются такие понятия, как «привязанность», «безопасность», установление близких взаимоотношений детей и взрослых, создание условий для налаживания взаимодействия детей и родителей в первые часы после рождения.

Широкую известность получила позиция Э. Фромма по вопросу о роли матери и отца в воспитании детей, об особенностях материнской и отцовской любви. Материнская любовь безусловна: ребенок любим просто за то, что он есть. Сама мать должна иметь веру в жизнь, не быть тревожной, только тогда она сможет передать ребенку ощущение безопасности. «В идеальном случае материнская любовь не пытается помешать ребенку взрослеть, не пытается назначить награду за беспомощность». Отцовская любовь — по большей части это обусловленная любовь, ее нужно и, что важно, можно заслужить — достижениями, выполнением обязанностей, порядком в делах, соответствием ожиданиям, дисциплиной. Зрелый человек строит образы родителей внутри себя: «В этом развитии от матерински центрированной к отцовски-центрированной привязанности и их окончательном синтезе состоит основа духовного здоровья и зрелости». Представитель психоаналитической педагогики К. Бютнер обращает внимание на то, что традиционная для психоанализа сфера семейного воспитания дополняется и даже вступает в конкурентные, противоречивые отношения с системой институционального, внесемейного воспитания. Влияние видеофильмов, мультфильмов, игр, индустрии игрушек на внутренний мир детей постоянно растет, и часто оно может быть оценено резко негативное. Представительница Парижской школы фрейдизма Ф. Дольто рассматривает прохождение детьми символических этапов становления личности5. В своих книгах «На стороне ребенка», «На стороне подростка» она анализирует с психоаналитической точки зрения многочисленные проблемы: характер воспоминаний детства, самочувствие ребенка в детском саду и школе, отношение к деньгам и наказаниям, воспитание в неполной семье, норма и патология родительско-детских отношений, зачатие в пробирке. Детский психоанализ оказал немалое влияние на организацию работы с детьми в образовательной и социальной сферах, на работу с родителями. На его основе созданы многочисленные программы раннего вмешательства, варианты терапии взаимоотношений «родители — ребенок», «отец — мать — ребенок» для родителей и детей «групп риска». В настоящее время существует немало центров психоаналитической терапии детей. Однако, по словам одного из видных представителей этого направления С. Лебовичи, «и по сей день нелегко с точностью определить, что именно представляет собой психоанализ у ребенка»2. Цели современной длительной психо-аналитической терапии ребенка формулируются в весьма широком диапазоне: от

устранения невротических симптомов, облегчения бремени тревоги, улучшения поведения до изменений в организации умственной деятельности или возобновления динамичной эволюции психических процессов развития.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ:

1. Назовите мотивы, лежащие в основе человеческого поведения по мнению 3. Фрейда.
2. Опишите структуру личности и ее развитие в процессе онтогенеза. В чем состоят предпосылки возникновения внутреннего конфликта человека?
3. Почему подход психоанализа к пониманию психического развития может быть охарактеризован как преформистский?
4. Используя фрейдовскую модель психосексуального развития, попробуйте объяснить поведение чрезмерно пунктуального и опрятного человека; склонного к сквернословию и бахвальству; человека, постоянно стремящегося вызвать сочувствие и жалость к себе.
5. Как трансформировался психоаналитический подход в детском психоанализе (цели, методы, способы коррекции)?

ЗАДАНИЕ 1

Прочитайте отрывок из работы 3. Фрейда «О психоанализе», выделите в тексте специфические для психоанализа понятия, ключевые положения, характерные для этого подхода, обращая внимание на их формулировки. «Отношение ребенка к своим родителям далеко не свободно от сексуального возбуждения, как это показывают непосредственные наблюдения над детьми и позднейшие психоаналитические изыскания у взрослых. Ребенок рассматривает обоих родителей, особенно одного из них, как объект своих эротических желаний. Обычно ребенок следует в данном случае побуждению со стороны родителей, нежность которых имеет очень ясные, хотя и сдерживаемые в отношении своей цели проявления сексуального чувства. Отец, как правило, предпочитает дочь, мать—сына; ребенок реагирует на это, желая быть на месте отца, если это мальчик, и на месте матери, если это девочка. Чувствования, возникающие при этом между родителями и детьми, а также в зависимости от этих последних между братьями и сестрами, бывают не только положительные, нежные, но и отрицательные, враждебные. Возникающий на этом основании комплекс предопределен к скорому вытеснению, но тем не менее он производит со стороны бессознательного очень важное и длительное действие. Мы можем высказать предположение, что этот комплекс с его производными является основным комплексом всякого невроза, и мы должны быть готовы встретить его не менее действительным и в других областях душевной жизни. Миф о царе Эдипе, который убивает своего отца и женится на своей матери, представляет собой мало измененное проявление инфантильного желания, против которого впоследствии возникает идея инцеста. В основе создания Шекспиром Гамлета лежит тот же комплекс инцеста, только лучше скрытый. В то время, когда ребенком владеет еще не вытесненный основной комплекс, значительная часть его умственных интересов посвящена сексуальным вопросам. Он начинает раздумывать, откуда являются дети, и узнает по доступным ему признакам о действительных фактах больше, чем думают родители. Обыкновенно интерес к вопросам деторождения проявляется вследствие рождения братца или сестрицы. Интерес этот зависит исключительно от боязни материального ущерба, так как ребенок видит в новорожденном только конкурента. Под влиянием тех парциальных влечений, которыми отличается ребенок, он создает несколько инфантильных сексуальных теорий, в которых обоим полам приписываются одинаковые половые органы, зачатие происходит вследствие приема пищи, а рождение — опорожнением через конец кишечника; совокупление ребенок рассматривает как своего рода враждебный акт, как насилие. Но как раз незаконченность его собственной сексуальной конституции и пробел в его сведениях, который заключается в незнании о существовании женского полового канала, заставляет ребенка-исследователя прекратить свою безуспешную работу. Самый факт этого детского исследования, равно как создание различных теорий, оставляет свой след в

образовании характера ребенка и дает содержание его будущему неврозному заболеванию.

Совершенно неизбежно и вполне нормально, что ребенок избирает объектом своего первого любовного выбора своих родителей. Но его libido не должно фиксироваться на этих первых объектах, но должно, взяв эти первые объекты за образец, перейти во время окончательного выбора объекта на других лиц. Отщепление ребенка от родителей должно быть неизбежной задачей для того, чтобы социальному положению ребенка не угрожала опасность. В то время, когда вытеснение ведет к выбору среди парциальных влечений, и впоследствии, когда влияние родителей должно уменьшиться, большие задачи предстоят делу воспитания. Это воспитание, несомненно, ведется в настоящее время не всегда так, как следует. Не думайте, что этим разбором сексуальной жизни и психосексуального развития ребенка мы удалились от психоанализа и от лечения неврозных расстройств. Если хотите, психоаналитическое лечение можно определить как продолжение воспитания в смысле устранения остатков детства» (Фрейд 3. О психоанализе // Психология бессознательного: Сб. произв. / Сост. М.Г. Ярошевский. М., 1990. С. 375).

ЗАДАНИЕ 2

Просмотрите книги, периодические издания по психологии последних лет, выберите работу зарубежного или отечественного психолога, автор которой — приверженец психоаналитического подхода.

— Прочитайте, обращая внимание на понятийный аппарат.

— Выделите основные исходные установки автора.

— Какие аспекты психического и личностного развития автор считает главными?

— Обозначьте те практические проблемы психического развития, образования и воспитания, которые предлагается решить в контексте психоаналитической теории.

— Приведите свой собственный пример актуальной практической ситуации подобного типа.

— Что считаете ценным из прочитанного, что показалось новым, что сомнительным или непонятным?

— Подготовьте тезисное сообщение.

Дополнительная литература:

1.Зешарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии. М., 1982. С. 6—12, 30-37.

2. Обухов Я.А. Значение первого года жизни для последующего развития ребенка: (Обзор концепции Д. Винникотта) // Школа здоровья. 1997. Т. 4. № 1. С. 24-39.

3.Фромм Э. Психоанализ и этика. М., 1993.

4.Ярошевский М.Г. История психологии. М., 1985. С. 329—345, 377—397.

Глава VI
ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ КАК РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ: ТЕОРИЯ ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ Э. ЭРИКСОНА

§ 1. Эго-психология Э. Эриксона

Американский психолог Э. Эриксон (1902—1994) известен как представитель направления эго - психологии. Эриксон пересмотрел некоторые важные психоаналитические положения, сделав акцент на развитии Я индивида.
С одной стороны, Эриксон придерживался психоаналитических представлений о значении адаптации человека к своему социальному окружению, признавал биологические и сексуальные основы возникновения мотивационных систем и личностных качеств, опирался на структурную модель личности, разработанную Фрейдом. Так же как и Фрейд, Эриксон считал, что стадии развития личности предопределены генетически, порядок их развертывания по мере созревания неизменен. Психосоциальные задачи развития в разных культурах имеют сходный характер, они универсальны для всего человечества (например, выработка трудолюбия), хотя способы их решения могут значительно различаться. Однако в отличие от фрейдистского подхода, основное внимание в эго-психологии отводится нормальному, здоровому личностному развитию, которое связано с осознанным решением жизненных проблем. Теорию развития личности Эриксона принято называть психосоциальной, так как в центре ее — рост компетентности человека во взаимодействии с социальным окружением. По-новому рассмотрено влияние культуры с ее системой ценностей и нормативных предписаний. Эриксон подчеркивал значимость исторического и культурного контекста развития личности, его несводимость к индивидуальным взаимосвязям с родителями в раннем возрасте. Сделать такой вывод помогли избранные методы исследования.

§ 2. Методы исследования в работах Э. Эриксона

Помимо традиционной для психоаналитиков клинической практики с проблемными детьми и содержательного анализа конкретных случаев, Эриксон проводил лонгитюдное изучение здоровых детей. Он также использовал кросскультурный (этнографический) метод: изучал особенности воспитания детей в племенах американских индей цев и в условиях современного технологического американского общества. Это позволило ему обстоятельно анализировать воздействие разных культур на становление личности. Был поставлен вопрос о различиях в достижении индивидом идентичности в тех обществах, где социальные роли жестко регламентированы, и в демократических обществах с гораздо более широким спектром потенциальных возможностей (профессиональных, политических, идеологических и т.п.). Получили известность исследования Эриксона, посвященные выдающимся личностям, таким, например, как Мартин Лютер или Махатма Ганди. В этом случае Эриксон пытался соотнести основные темы жизни человека с историческими событиями и обстоятельствами, т.е. использовал психоисторический метод. Эриксон показывает единство процесса человеческой жизни, в котором три важнейших аспекта (соматический, личностный и социальный) взаимосвязаны и вычленяются лишь для удобства анализа и изучения. Человек во все времена есть организм, член общества и Эго (Я, личность). Огромное значение Эриксон придает периоду детства, подчеркивая, что именно человеку свойственно длительное детство: «Продолжительное детство делает из человека виртуоза в техническом и интеллектуальном смыслах, но оно также оставляет в нем на всю жизнь след эмоциональной незрелости... иррациональные страхи, происходящие из самого состояния детства». Однако взгляды Эриксона на возможности личностного роста и способности человека преодолевать трудности более оптимистичны, чем в традиционном

психоанализе. Он считает, что человек способен к саморазвитию, к тому, чтобы на новом уровне справиться с неадекватно разрешенным ранее конфликтом, — и за пределами генитальной стадии, вплоть до самых преклонных лет. Теория развития Эго, сформулированная Эриксоном, охватывает все жизненное пространство индивида (от младенчества до зрелости и старости); неслучайно ее иногда называют концепцией жизненного пути личности.

§ 3. Основные понятия теории Эриксона

Представления Эриксона о развитии Эго в основном изложены в книгах «Детство и общество» (1950), «Идентичность: кризис юности» (1968), «Идентичность и жизненный цикл» (1979), «Зрелость» (1979), «Жизненная вовлеченность в старости» (1986) и др. Уже из названий книг явствует, что центральное понятие для Э. Эриксона — понятие идентичность. Личностная идентичность — набор черт или индивидуальных характеристик (постоянных или хотя бы преемственных во времени и пространстве), который делает человека подобным самому себе и отличным от других людей, это «самая сердцевина, ядро» личности. Эго-идентичность — это субъективное чувство целостности собственной личности, непрерывности и устойчивости собственного Я. Групповая идентичность — чувство принадлежности к данной социальной группе. Эго-идентичность и групповая идентичность формируются прижизненно и согласованно. Приобретение эго-идентичности, становление Я-концепции, образа Я в современном мире более важны для молодежи, чем проблема сексуальности в фрейдовском понимании. Одним из важных механизмов формирования идентичности Эриксон считает ритуализацию — повторяющиеся формы поведения, осуществляющие взаимосвязь людей, обмен сообщениями. Ритуализация имеет врожденную основу, постепенно усложняется и обогащается на протяжении жизни. Центральное положение теории Эриксона состоит в том, что каждый человек на протяжении жизни проходит восемь стадий, на каждой из которых ему выдвигается социальное требование. Проблема, встающая перед индивидом в его социальном развитии, создает кризисную ситуацию. Кризис — это поворотный момент развития, из которого человек может выйти как более адаптированным, сильным, так и ослабленным, не справившимся с решением конфликта. Успешное разрешение кризиса связано с установлением определенного компромисса между крайностями, между противоположными состояниями сознания, баланса в пользу позитивного компонента. Благоприятный результат — включение в Эго нового позитивного качества (например, инициативности или трудолюбия). Но исход конфликта может оказаться и неудачным, и тогда в структуру Эго встраивается негативный компонент (базовое недоверие или вина). Неразрешенная задача переносится на следующую стадию, где справиться с ней тоже возможно, но это гораздо труднее и требует большего напряжения сил. Таким образом, люди преодолевают характерные противоречия стадий с разным успехом и с разной скоростью — в этом состоит эпигенетический принцип концепции Эриксона. Общество одобрительно относится к расширению возможностей человека, пытается поддержать его в этой тенденции роста. Эриксон считает, что в каждой культуре присутствует «решающая координация» между развитием индивидуума и его социальным окружением — «зубчатое колесо жизненных циклов». Согласно закону согласованного развития, общество оказывает помощь развивающейся личности и поддерживает ее именно тогда, когда она особенно в этом нуждается (ребенок испытывает потребность в опеке, а родитель стремится опекать и заботиться). Таким образом, с точки зрения Эриксона, потребности и возможности поколений симметричны, что отражено в его концепции взаимозависимости. По Эриксону, необходимо изучать условия успешного разрешения каждою кризиса, ибо только в результате интеграции достижений формируется здоровая адаптированная личность: «Психологическая идентичность развивается из постепенной интеграции всех идентификаций». Взаимодействие между биологическими

потребностями индивида и требованиями общества задает направление и содержание развития.

§ 4. Психосоциальные стадии развития личности

Рассмотрим подробнее выделенные Эриксоном психосоциальные стадии развития личности, стадии жизни.

1. Младенчество: базальное доверие / базальное недоверие. Первая психосоциальная стадия — от рождения до конца первого года — соответствует оральной стадии, по Фрейду. В этот период закладываются основы здоровой личности в виде общего чувства доверия, «уверенности», «внутренней определенности». Главным условием выработки чувства доверия к людям Эриксон считает качество материнской заботы — способность матери так организовать жизнь своего маленького ребенка, чтобы у него возникло ощущение последовательности, преемственности, узнаваемости переживаний. Младенец со сложившимся чувством базового доверия воспринимает свое окружение как надежное и предсказуемое; он может переносить отсутствие матери без чрезмерного страдания и тревоги по поводу «отделения» от нее. Чувство недоверия, страха, подозрительности появляется, если мать ненадежна, несостоятельна, отвергает ребенка; оно может усилиться тогда, когда ребенок перестает быть для матери центром ее жизни, когда она возвращается к тем занятиям, которые оставила на время (скажем, возобновляет прерванную карьеру или рожает следующего ребенка). Способы обучения доверию или подозрительности в разных культурах не совпадают, но универсален сам принцип: человек доверяет социуму, исходя из меры доверия к матери. Эриксон показывает огромное значение механизма ритуализации уже в младенчестве. Главный из ритуалов — взаимное узнавание, который сохраняется всю последующую жизнь и пронизывает все отношения с другими людьми. Надежда (оптимизм в отношении своего культурного пространства) — это первое положительное качество Эго, приобретаемое в результате успешного разрешения конфликта «доверие — недоверие».

2. Раннее детство: автономия / стыд и сомнение.

Этот период продолжается от одного до трех лет и соответствует анальной стадии, по Фрейду. Биологическое созревание создает основу для появления новых возможностей самостоятельного действия ребенка в целом ряде областей (например, стоять, ходить, карабкаться, умываться, одеваться, есть). С точки зрения Эриксона, столкновение ребенка с требованиями и нормами общества происходит далеко не только при приучении ребенка к горшку, родители должны постепенно расширять возможности самостоятельного действия и реализации самоконтроля у детей. Идентичность ребенка на этой стадии может быть обозначена формулой: «Я сам» и «Я — то, что я могу». Разумная дозволенность способствует становлению автономии ребенка. В случае постоянной чрезмерной опеки или же, напротив, когда родители ожидают от ребенка слишком многого, того, что лежит за пределами его возможностей, у него возникает переживание стыда, сомнение и неуверенность в себе, приниженность, слабоволие. Таким образом, при удачном разрешении конфликта Эго включает в себя волю, самоконтроль, а при негативном исходе — слабоволие. Важным механизмом на этом этапе является критическая ритуализация, опирающаяся на конкретные примеры добра и зла, хорошего и плохого, разрешенного и запрещенного, красивого и безобразного.

3. Возраст игры: инициативность / вина. В дошкольном периоде, который Эриксон называл «возрастом игры», от 3 до 6 лет, разворачивается конфликт между инициативой и виной. Дети начинают интересоваться различными трудовыми занятиями, пробовать новое, контактировать со сверстниками. В это время социальный мир требует от ребенка активности, решения новых задач и приобретения новых навыков, у него появляется дополнительная ответственность за себя, за более младших детей и домашних животных. Это возраст, когда главным чувством идентичности становится «Я — то, что я буду».

Складывается драматическая (игровая) составляющая ритуала, с помощью которой ребенок воссоздает, исправляет и научается предвосхищать события. Инициативность связана с качествами активности, предприимчивости и стремлением «атаковать» задачу, испытывая радость от самостоятельного движения и действия. На этой стадии ребенок легко идентифицирует себя со значимыми людьми (не только с родителями), с готовностью поддается обучению и воспитанию, ориентируясь на конкретную цель. На этой стадии в результате принятия социальных запретов формируется Супер-Эго, возникает новая форма самоограничения. Родители, поощряя энергичные и самостоятельные начинания ребенка, признавая его права на любознательность и фантазию, способствуют становлению инициативности, расширению границ независимости, развитию творческих способностей. Близкие взрослые, жестко ограничивающие свободу выбора, чрезмерно контролирующие и наказывающие детей, вызывают у них слишком сильное чувство вины. Дети, охваченные чувством вины, пассивны, скованны и в будущем мало способны к продуктивномутруду.

4. Школьный возраст: трудолюбие / неполноценность. Четвертый психосоциальный период соответствует латентному периоду в теории Фрейда. Соперничество с родителем своего пола уже преодолено. В возрасте от 6 до 12 лет происходит выход ребенка за пределы семьи и начинается систематическое обучение, в том числе приобщение к технологической стороне культуры. Универсальным в концепции Эриксона признается именно стремление и восприимчивость к обучению чему-то, что значимо в рамках данной культуры (умению обращаться с инструментами, оружием, ремесленничеству, грамоте и научным знаниям). Термин «трудолюбие», «вкус к работе» отражает основную тему данного периода, дети в это время поглощены тем, что стремятся узнать, что из чего получается и как оно действует. Эгоидентичность ребенка теперь выражается так: «Я — то, чему я научился». Обучаясь в школе, дети приобщаются к правилам осознанной дисциплины, активного участия. Связанный со школьными порядками ритуал — совершенство исполнения. Опасность этого периода состоит в появлении чувства неполноценности, или некомпетентности, сомнения в своих способностях или в статусе среди сверстников.

5. Юность: эго - идентичность / ролевое смешение. Юность, пятая стадия в схеме жизненного цикла Эриксона, считается самым важным периодом в психосоциальном развитии человека: «Юность — это возраст окончательного установления доминирующей позитивной идентичности Эго. Именно тогда будущее, в обозримых пределах, становится частью сознательного плана жизни». Эриксон уделил очень большое внимание подростковому и юношескому возрасту, считая его центральным в формировании психологического и социального благополучия человека. Уже не ребенок, но еще и не взрослый (от 12—13 лет до примерно 19—20 в американском обществе), подросток сталкивается с новыми социальными ролями и связанными с ними требованиями. Подростки оценивают мир и отношение к нему. Они размышляют, могут придумывать идеальную семью, религию, философскую систему, общественное устройство. Осуществляется стихийный поиск новых ответов на важные вопросы: «Кто я? », «Куда я иду? », «Кем я хочу стать? ». Задача подростка состоит в том, чтобы собрать воедино все имеющиеся к этому времени знания о самих себе (какие они сыновья или дочери, студенты, спортсмены, музыканты и т.д.) и создать единый образ себя (эго-идентичность), включающий осознание как прошлого, так и предполагаемого будущего. Восприятие себя молодым человеком должно подтверждаться опытом межличностного общения.

Ритуализацйя становится импровизационной. Кроме того, в ней вычленяется идеологический аспект. Согласно Эриксону, идеология — это неосознанный набор ценностей и посылок, отражающий религиозное, научное и политическое мышление той или иной культуры. Идеология предоставляет молодым людям упрощенные, но четкие ответы на главные вопросы, связанные с конфликтом идентичности. Резкие социальные, политические и технологические изменения, неудовлетворенность общепринятыми

социальными ценностями Эриксон рассматривает как фактор, который также может серьезно мешать развитию идентичности, способствуя возникновению чувства неопределенности, тревоги и разрыва связей с миром. Подростки испытывают пронзительное чувство своей бесполезности, душевного разлада и бесцельности, иногда кидаются в сторону «негативной» идентичности, делинквентного (отклоняющегося) поведения. В случае негативного разрешения кризиса возникает «ролевое смешение», расплывчатость идентичности у индивидуума. Кризис идентичности, или ролевая спутанность, приводит к неспособности выбрать карьеру или продолжить образование, иногда к сомнениям в собственной половой идентичности. Причиной этого может быть и чрезмерная идентификация с популярными героями (кинозвездами, суператлетами, рок-музыкантами) или представителями контркультуры (революционные лидеры, «бритоголовые», делинквентные личности), вырывающая «расцветающую идентичность» из ее социального окружения, тем самым подавляющая и ограничивающая ее. Положительное качество, связанное с успешным выходом из кризиса периода юности, — это верность, т.е. способность сделать свой выбор, найти свой путь в жизни и оставаться верным взятым на себя обязательствам, принять общественные устои и придерживаться их.

6. Молодость: достижение близости / изоляция.

Шестая психосоциальная стадия продолжается от поздней юности до ранней зрелости (от 20 до 25 лет), обозначает формальное начало взрослой жизни. В целом это период получения профессии («устройства»), ухаживания, раннего брака, начала самостоятельной семейной жизни. Эриксон использует термин интимность (достижение близости) как многоплановый, но главное при этом — поддержание взаимности в отношениях, слияние с идентичностью другого человека без опасения потерять самого себя. Именно этот аспект интимности Эриксон рассматривает как необходимое условие прочного брака. Главная опасность на этой психосоциальной стадии заключается в излишней поглощенности собой или в избегании межличностных отношений. Неспособность устанавливать спокойные и доверительные личные отношения ведет к чувству одиночества, социального вакуума и изоляции. Положительное качество, которое связано с нормальным выходом из кризиса «интимность/изоляция», — это любовь. Эриксон подчеркивает важность романтической, эротической, сексуальной составляющих, но рассматривает истинную любовь и близость шире — как способность вверять себя другому человеку и оставаться верным этим отношениям, даже если они потребуют уступок или самоотречения, готовность разделить с ним все трудности. Этот тип любви проявляется в отношениях взаимной заботы, уважения и ответственности за другого человека.

7. Зрелость: продуктивность / инертность. Седьмая стадия приходится на средние годы жизни (от 26 до 64 лет); ее основная проблема — выбор между продуктивностью и инертностью. Продуктивность выступает как забота более старшего поколения о тех, кто придет им на смену, — о том, как помочь им упрочиться в жизни и выбрать верное направление. Хороший пример в данном случае — чувство самореализации у человека, связанное с достижениями его потомков. Если у взрослых людей способность к продуктивной деятельности настолько выражена, что преобладает над инертностью, то проявляется положительное качество данной стадии — забота. Те взрослые люди, кому не удается стать продуктивными, постепенно переходят в состояние поглощенности собой, когда основной предмет заботы — их собственные, личные потребности и удобства. Эти люди не заботятся ни о ком и ни о чем, они лишь потворствуют своим желаниям. С утратой продуктивности прекращается функционирование личности как деятельного члена общества, жизнь превращается в удовлетворение собственных нужд, обедняются межличностные отношения. Это явление — «кризис старшего возраста» — выражается в чувстве безнадежности, бессмысленности жизни.

8. Старость: целостность эго/ отчаяние. Последняя психосоциальная стадия (от 65 лет до смерти) завершает жизнь человека. Практически во всех культурах этот период знаменует

начало старости, когда человека одолевают многочисленные нужды: приходится приспосабливаться к тому, что убывает физическая сила и ухудшается здоровье, привыкать к более скромному материальному положению и уединенному образу жизни, адаптироваться к смерти супруга и близких друзей, а также к установлению отношений с людьми своего возраста. В это время фокус внимания человека сдвигается от забот о будущем к прошлому опыту, люди оглядываются назад и пересматривают свои жизненные решения, вспоминают о своих достижениях и неудачах. Эриксона интересовала эта внутренняя борьба, этот внутренний процесс переосмысления собственной жизни.

По убеждению Эриксона, для этой последней фазы жизни характерен не столько новый психосоциальный кризис, сколько суммирование, интеграция и оценка всех прошлых стадий развития Эго: «Только у того, кто каким-то образом заботился о делах и людях, кто переживал триумфы и поражения в жизни, кто был вдохновителем для других и выдвигал идеи — только у того могут постепенно созревать плоды семи предшествовавших стадий. Я не знаю лучшего определения для этого, чем эго-интеграция (целостность)». Чувство интеграции Эго основывается на способности человека оглядеть всю свою прошлую жизнь (включая брак, детей и внуков, карьеру, достижения, социальные отношения) и смиренно, но твердо сказать себе: «Я доволен». Неотвратимость смерти больше не страшит, поскольку такие люди видят продолжение себя или в потомках, или в творческих достижениях. Эриксон полагает, что только в старости приходит настоящая зрелость и полезное чувство «мудрости прожитых лет». Но в то же время он отмечает: «Мудрость старости отдает себе отчет в относительности всех знаний, приобретенных человеком на протяжении жизни в одном историческом периоде. Мудрость —«это осознание безусловного значения самой жизни перед лицом самой смерти». На противоположном полюсе находятся люди, относящиеся к своей жизни как к череде нереализованных возможностей и ошибок. Теперь, на закате жизни, они осознают, что уже слишком поздно начинать все сначала или искать какие-то новые пути, чтобы ощутить целостность своего Я. Недостаток или отсутствие интеграции проявляется у этих людей в скрытом страхе смерти, ощущении постоянной неудачливости и озабоченности тем, что «может случиться». Эриксон выделяет два преобладающих типа настроения у раздраженных и негодующих пожилых людей: сожаление о том, что жизнь нельзя прожить заново, и отрицание собственных недостатков и дефектов путем проецирования их на внешний мир.

Таблица 8

Психосоциальная теория развития личности (эпигенетическая теория жизненного пути личности) Э. Эриксона

Основной предмет исследования	Возрастное развитие личности, стадии жизни, характерные общие проблемы для каждой из стадий
Методы исследования	Метод анализа клинических случаев, кросс - культурное (этнографическое) исследование стилей воспитания, ст лей материнства, психоисторический метод
Основные понятия	Я (Эго), идентичность, эго-идентичность, групповая идентичность, психосоциальные задачи развития, ритуализация
Основные идеи	Стадии развития предопределены генетически, универсальны; порядок их развертывания неизменен
Факторы развития	Внутренний (созревание) и внешний (требования и ожидания со стороны общества, социальные задачи)

Ценное	— Расширил и обогатил психоаналитическую теорию, анализировал возможности и трудности здорового развития, адаптивные функции Эго — Показал, что для формирования Эго имеет значение не только семейный контекст, но и широкие культурные, исторические условия — Одна из немногих теорий, охватывающая все жизненное пространство индивида: от младенчества до старости с выделением качественно различных ступеней — Сформулировал критерии психосоциального здоровья, наметил поведенческие и социальные индикаторы развития — Понимание источника и специфики многих проблем подросткового периода
Направления критики	Общая концептуальная расплывчатость всей теории и абстрактность отдельных, даже центральных понятий (например, понятий «идентичность», «верность», «надежда» и т.д.). Недостаточная эмпирическая проверка психосоциальной концепции

В книге «Жизненная вовлеченность в старости» (1986), написанной в соавторстве, Эриксон рассуждает о путях оказания помощи пожилым людям в достижении чувства эго-интеграции. Книга основана на изучении историй многих людей в возрасте старше семидесяти лет. Эриксон прослеживал истории их жизни, анализировал, как они справлялись с жизненными проблемами на предыдущих стадиях. Он приходит к выводу о том, что пожилые люди должны участвовать в таких видах деятельности, как воспитание внуков, политика, оздоровительные физкультурные программы, если они хотят сохранить жизнеспособность в преддверии снижения физических и психических способностей. Коротко говоря, Эриксон настаивает на том, что если пожилые люди заинтересованы в сохранении целостности своего Я, то они должны гораздо больше делать, чем просто размышлять о прошлом. Модель психосоциального развития личности представляет значительный интерес для психологии личности и возрастной психологии. Несмотря на некоторую абстрактность основных понятий и положений теории, идеи Эриксона получили широкую известность, дали толчок некоторым эмпирическим исследованиям (например, работам Д. Марсиа по изучению предпосылок и последствий формирования идентичности у подростков), нашли практическое применение в области индивидуального и профессионального консультирования, в сфере образования и социальной работы.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ:

1. Охарактеризуйте наиболее важные понятия теории Э. Эриксона.
2. Почему концепцию Эриксона называют:
— психосоциальной теорией развития личности;
— эпигенетической концепцией;
— концепцией жизненного пути личности?
3. Какой кризис главный в подростковом возрасте?
4. Какие условия и факторы препятствуют позитивному выходу из кризиса, а на что можно опереться?
5. Охарактеризуйте проблемы достижения идентичности в современной России.

ЗАДАНИЕ

Как вы понимаете и можете проинтерпретировать такие высказывания Эриксона из его работы «Детство и общество»:

1. «В каждом ребенке на каждой стадии развития совершается чудо мощного развертывания всякий раз нового качества, которое дает новую надежду и устанавливает новую ответственность для всех» (С. 243).

«...Каждое поколение должно развиваться из своего детства и, преодолевая свой особый тип детства, должно развивать новый тип, потенциально многообещающий — и потенциально опасный» (С. 393).

«Делая все это, общество не может позволить себе быть деспотическим или анархическим. Даже «примитивные» общества должны избегать того, что наше аналогическое мышление хотело бы, чтобы они делали. Они действительно не могут позволить себе создавать сообщества безумных чудаков, инфантильных личностей или невротиков. Чтобы создавать людей, способных эффективно действовать в качестве массы, либо в роли энергичных лидеров или полезных девиантов, даже самая «дикая» культура должна стремиться к тому, чтобы у ее большинства или, по крайней мере, у господствующего меньшинства, было «сильное эго», как мы неопределенно называем ядро индивидуума. Так вот, всякая культура должна стремиться к формированию такого ядра — достаточно твердого и в то же время достаточно эластичного, чтобы примирять неизбежные в любой человеческой организации противоречия, интегрировать индивидуальные различия...» (С. 173).

Дополнительная литература:

1.Анциферова А.М. Эпигенетическая концепция развития личности Э. Эриксона // Принцип развития в психологии. М., 1978.

2. Бочаров В.В. Антропология возраста. СПб., 2001.

3. Кон И.С. Ребенок и общество. М., 1988. Гл. 1. С. 6-65.

4. Мид М. Культура и мир детства. М., 1988.

Глава VII ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА КАК ПРОБЛЕМА НАУЧЕНИЯ ПРАВИЛЬНОМУ ПОВЕДЕНИЮ: БИХЕВИОРИЗМ О ЗАКОНОМЕРНОСТЯХ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ

§ 1. Классический бихевиоризм как наука о поведении

Разочарование в интроспективной теории сознания, успехи эволюционной биологии, попытки использовать объективный метод при изучении поведения животных и человека привели к созданию на рубеже XIX — XX вв. так называемой поведенческой психологии, бихевиоризма — науки о поведении человека, которое (в противовес сознанию) единственно доступно объективному наблюдению и исследованию. Философскую основу этого подхода составила концепция английского философа Дж. Локка. Локк сформулировал представления о сознании ребенка при рождении как tabula rasa (чистой доске) и о значимости прижизненного опыта. Обучение признавалось основным способом индивидуального развития, источником всех знаний. Локк выдвинул ряд идей об организации обучения детей на принципах ассоциаций, повторения, одобрения и наказания. Раскрытие конкретных механизмов обучения, анализ различных типов обучения составляют важнейшую задачу ряда психологических теорий, созданных последователями Локка, в первую очередь бихевиоризма и теорий социального научения.
Простейший тип научения, при котором на основе непроизвольных безусловных рефлексов врожденного характера складывается реактивное поведение, названо классическим обусловливанием. Первым установил такой способ научения русский физиолог И.П. Павлов при исследовании физиологии пищеварения в условиях лабораторного эксперимента. Были созданы специальные условия кормления собаки. В экспериментальных целях звук колокольчика многократно предшествовал появлению пищи. Пища является безусловным стимулом; попадая в рот голодной собаки, она автоматически вызывает слюноотделение — безусловную реакцию или безусловный рефлекс. В результате систематического сочетания (звук колокольчика и получение пищи) ранее нейтральный стимул приобретает условный характер. Теперь звуковой сигнал уже как условный стимул начинает вызывать слюноотделение — условную реакцию на звук колокольчика. Условный рефлекс как новая форма реагирования на воздействие среды сформировался. И.П. Павлов экспериментально установил несколько принципов классического обусловливания: угасание реакции, генерализация стимула, дифференциация стимулов, обусловливание высших (второго, третьего) порядков. Например, опытным путем доказано, что возможно угасание условного рефлекса, если в течение продолжительного времени звук колокольчика не подкрепляется появлением пищи. Однако после перерыва в опытах новое предъявление стимула вновь вызовет слюноотделение в ответ на звук, т.е. произойдет самопроизвольное восстановление условного рефлекса. Можно добиться выработки условного рефлекса на звук конкретного колокольчика особого тона (дифференциация стимула), а можно выработать реакцию на подобный звук любого колокольчика {генерализация).

§ 2. Бихевиористская теория Дж. Уотсона

Данные об экспериментальном формировании поведенческих реакций были использованы психологами-бихевиористами. Дж. Б. Уотсон (1878—1958), автор манифеста нового направления «Психология с точки зрения бихевиориста», считал, что психология должна стать точной и достоверной наукой, поэтому необходимо изучать поведение человека, открытое и доступное наблюдению и измерению. В классическом бихевиоризме схема «стимул — реакция» (S — R) рассматривается как механизм образования новых форм поведения и считается достаточной для описания процесса образования поведенческого акта любой сложности. Главная детерминанта, определяющая направление психического развития ребенка, — это воздействия окружающей среды. Чтобы доказать это положение,

Уотсон обратился к изучению поведения младенцев и пришел к выводу, что ребенок может быть рассмотрен как «живой кусочек мяса, способный давать небольшое число простых реакций». Он исходил из того, что у человеческих детенышей всего три врожденные формы поведения (реакции): гнев (в ситуации ограничения движений новорожденного), страх (при потере опоры или при резком звуке удара молотка по стальному бруску), любовь (проявления удовольствия у ребенка вызываются поглаживаниями, похлопываниями). Постепенно над этими инстинктивными реакциями надстраиваются условные реакции, и возникает расширяющийся поток поведения. Из всех возможных реакций отбираются и закрепляются те, которые способствуют наилучшей адаптации к условиям жизни. Уотсон экспериментально показал, как на основе безусловного реагирования у ребенка может возникать реакция страха на новый стимул. Одиннадцатимесячному мальчику, известному в истории психологии под именем «Маленький Альберт», который сначала не испытывал страха перед крысой, стали показывать белую крысу (условный стимул), сопровождая демонстрацию громким ударом в гонг (безусловный стимул) за его спиной. Несколько повторений громкого звукового сигнала в сочетании с показом крысы привели к тому, что, как только показывали животное, мальчик начинал плакать и стремился скрыться, что свидетельствовало о выработке реакции сильного страха (обусловленной реакции). К тому же реакция страха у Альберта распространилась на множество предметов стимулов, в чем-то сходных с крысой, включая кролика, шубу, вату, белые волосы и бороды. (Такой способ объективного экспериментального подхода к исследованию детской психики, без учета возможных негативных последствий, вызвал широкую критику. Позже были разработаны этические нормы поведения психологических исследований и поставлен вопрос о соблюдении психологом профессиональных этических принципов.) Исходя из результатов экспериментов с младенцами, бихевиористы подчеркивали важность особой организации среды (стимуляции), чтобы контролировать поведение ребенка, предсказывать возможные реакции, вызывать желательные формы поведения и избегать появления и закрепления неподходящих (страхов, капризов, избалованности).

Обратите внимание на образ желательного, «идеального» ребенка, ярко нарисованный Уотсоном: «...Это ребенок, который никогда не плачет, кроме тех случаев, когда испытывает действительную боль, который умеет всецело заниматься работой или игрой, который быстро выучивается самостоятельно преодолевать маленькие трудности, встречаемые им в окружающей среде, а не бежит за помощью к взрослым, который своевременно вырабатывает и закрепляет здоровые навыки для преодоления жизненных невзгод и трудностей, обладает социальными навыками, которые делают для взрослых приятным совместное пребывание с ним, охотно бывает со взрослыми, не претендуя на специальное внимание к нему, ест то, что предложат, отдыхает, когда приходит время, в конце второго года приобретает навыки трехлетнего, ...приходит к подростковому возрасту настолько хорошо подготовленным, ...что юность для него — естественное начало зрелого возраста, и который наконец в зрелом возрасте оказывается настолько хорошо тренированным в трудовых и социальных навыках, что никакие жизненные препятствия и невзгоды не могут сломать его в борьбе за достижение поставленных целей»". Этот ребенок, удобный для взрослых («никогда не плачет», «умеет всецело заниматься», «быстро выучивается», а «не бежит за помощью к взрослым», «своевременно вырабатывает», «не претендуя на специальное внимание к нему»), напоминает собой хорошо отлаженный механизм, в котором не остается места активности, эмоциональности и саморазвитию. Уотсон мечтал о глубокой разработке научного подхода к воспитанию и писал об этом в свойственной ему радикальной манере: «Человечество, несомненно, значительно улучшилось бы, если бы могло приостановить лет на двадцать рождение детей (кроме детей, воспитываемых с экспериментальными целями) и посвятить эти годы интенсивному изучению законов развития детей, а затем на основе приобретенных знаний начать новое воспитание, более научное и более

совершенными методами». В работе «Психологический уход за ребенком» Уотсон наметил некоторые условия, которые помогут воспитать физически и психологически здоровых детей. Прежде всего, речь идет о жестком режиме дня, о наличии специальной комнаты для ребенка, в которой его можно было бы оградить от воздействия неподходящих стимулов, а также о дозированности в проявлениях нежности и любви по отношению к ребенку (дабы избежать позиции снисходительности у взрослого и ощущения вседозволенности у детей). Уотсон категорически заявлял о приоритетной силе воздействия окружения на формирование определенной, строго заданной модели поведения у всех людей. Он говорил, что из дюжины нормальных, здоровых младенцев при направленной организации среды можно вырастить кого угодно: или абсолютно одинаковых людей, с одинаковыми вкусами и поведением, или каждого сделать специалистом в отдельной области — врачом, торговцем или вором.

Таблица 9

Бихевиоризм Дж. Уотсона

Основной предмет исследования	Внешне наблюдаемое, доступное наблюдению и измерению мерению поведение человека
Методы исследования	Наблюдение, экспериментальное научение
Основные понятия	Поведение, безусловная реакция, безусловный стимул, обусловленный стимул, обусловленная реакция
Основные идеи	Фокус анализа перемещен с гипотетических внутренних причин на влияние внешнего окружения. Зависимость поведения от воздействия внешних, социальных факторов-стимулов: базовая схема «стимул — реакция». Огромная роль научения, прошлого опыта: научение=развитие
Факторы развития	Социальный фактор, научение
Ценное	Оптимизм в отношении возможностей обучения человека, привлечение внимания к условиям среды
Направления критики	— Принципиальный отказ и полное игнорирование внутренних (психологических) факторов поведения — Игнорирование специфики собственно человеческого развития, поиск общих закономерностей поведения всех живых организмов — Механистичность представлений о человеке — Пассивный характер обучения — человек как «объект» воздействия — Невозможность объяснить формирование действительно нового поведения

Центральный вывод классического бихевиоризма состоит в следующем: развитие психики происходит при жизни ребенка и зависит в основном от социального окружения. Главное внимание в исследованиях детского развития уделялось изучению условий, способствующих или препятствующих научению, т.е. образованию связей между стимулами и возникающими на их основе реакциями. Среда рассматривалась как непосредственное физическое окружение ребенка, как обстановка, складывающаяся из

конкретных жизненных ситуаций; ситуации состоят из наборов различных стимулов, которые, в свою очередь, могут и должны быть разложены на цепочки раздражителей. Внешние, средовые воздействия (наборы стимулов), таким образом, определяют содержание поведения ребенка и характер его развития. Механизм классического обусловливания до настоящего времени считается одним из основных в психическом развитии человека, но действие его ограничено лишь некоторыми, не самыми сложными формами поведения. Классическое обусловливание приводит к формированию респондентного поведения, т.е. к образованию характерных ответных реакций на известный стимул, всегда предшествующий во времени (например, укол иголкой — отдергивание руки). Слабость позиции Уотсона в том, что при классическом обусловливании происходит связывание уже имеющихся в репертуаре индивида реакций и новых стимулов. Научение сложным навыкам, требующим активности самого человека (таким, как речь, решение математических задач или игра на музыкальном инструменте), объяснить с точки зрения классического обусловливания весьма затруднительно. Выяснение вопроса о том, как же возникают совершенно новые для индивида формы поведения, потребовало разработки новых моделей научения.

§ 3. Оперантное научение

Экспериментальное исследование условий приобретения действительно нового поведения, а также динамики научения находилось в центре внимания американского психолога Э. Торндайка. В работах Торндайка изучались преимущественно закономерности решения проблемных ситуаций животными. Животное (кошка, собака, обезьяна) должно было самостоятельно найти выход из специально сконструированного «проблемного ящика» или из лабиринта. Позже в качестве испытуемых в аналогичных опытах участвовали и маленькие дети. При анализе такого сложного спонтанного поведения, каким представляется поиск способа решения лабиринтной задачи или отпирания дверцы (в отличие от ответного, респондентного), трудно выделить стимул, вызывающий определенную реакцию. По данным Торндайка, первоначально животные совершали множество хаотичных движений - проб и лишь случайно производили нужные, которые приводили к успеху. При последующих попытках выйти из этого же ящика наблюдалось уменьшение числа ошибок, и сокращение количества затраченного времени. Тип научения, когда испытуемый, как правило, неосознанно пробует разные варианты поведения, операнты (от англ. operate — действовать), из которых «отбирается» наиболее подходящий, наиболее адаптивный, получил название оперантного обусловливания. Метод «проб и ошибок» в решении интеллектуальных задач стал рассматриваться как общая закономерность, характеризующая поведение и животных, и человека. Торндайк сформулировал четыре основных закона научения.

1. Закон повторения (упражнения). Чем чаще повторяется связь между стимулом и реакцией, тем быстрее она закрепляется и тем она прочнее.
2. Закон эффекта (подкрепления). При выучивании реакций закрепляются те из них, которые сопровождаются подкреплением (положительным или отрицательным).
3. Закон готовности. Состояние субъекта (испытываемые им чувства голода, жажды) небезразлично для выработки новых реакций.
4. Закон ассоциативного сдвига (смежности во времени). Нейтральный стимул, связанный по ассоциации со значимым, тоже начинает вызывать нужное поведение. Торндайком были выделены также дополнительные условия успешности научения ребенка — легкость различения стимула и реакции и осознание связи между ними. Оперантное научение происходит при большей активности организма, оно контролируется (определяется) его результатами, последствиями. Общая тенденция такова, что если действия привели к позитивному результату, к успеху, то они будут закреплены и повторены. Лабиринт в опытах Торндайка служил упрощенной моделью окружающей среды. Лабиринтная

методика действительно в какой-то мере моделирует отношения организма и среды, но очень узко, односторонне, ограниченно; и переносить закономерности, открытые в рамках этой модели, на социальное поведение человека в сложно организованном обществе чрезвычайно трудно.

§ 4. Радикальный бихевиоризм Б. Скиннера

Виднейший теоретик строгого бихевиоризма Б.Ф. Скиннер (1904—1990) настаивал на том, что научными методами можно познать все поведение человека, поскольку оно детерминировано объективно (окружающей средой). Скиннер отвергал понятия скрытых психических процессов, таких, как мотивы, цели, чувства, бессознательные тенденции и пр. Он утверждал, что поведение человека почти всецело формируется его внешним окружением. Такую позицию называют иногда инвайронментализмом (от англ. environment — среда, окружение). «Черный ящик человеческой психики» должен быть, по мнению Скиннера, исключен из эмпирического исследования, усилия должны быть направлены на изучение открытого, доступного непосредственному наблюдению, поведения человека, на установление тех факторов среды, которые, в конечном счете, определяют и контролируют действия человека. Скиннер считал, что экспериментальный анализ поведения животных (крыс, голубей) позволит открыть принципы поведения, общие для животных и человека. С опорой на всеобщие закономерности поведения важнейшая практическая психолого-педагогическая задача обучения и воспитания становится решаемой. Манипулируя переменными окружающей среды (т.е. независимыми переменными), можно прогнозировать и контролировать поведенческие реакции индивида (зависимые переменные). Скиннер признавал существование двух основных типов поведения: респондентного и оперантного. Однако он полагал, что главное — оперантное поведение, т.е. спонтанные действия, для которых не существует первоначального стимула, поддающегося распознаванию. Для животных и человека важны последствия — события, наступающие в результате поведения. В зависимости от последствий складывается определенная тенденция в отношении такого поведения в будущем. Оперантные реакции постепенно приобретают характер произвольных. По оперантному типу научения происходит формирование множества форм человеческого поведения (умение одеваться, привычка читать книги, сдерживать проявления агрессии, преодолевать застенчивость и т.п.). Реакция, за которой следует позитивный результат, стремится повториться. Так, в большинстве семей можно наблюдать оперантное научение плачу. Крик и плач как безусловные реакции ребенка на физический дискомфорт вызывают у родителей стремление подойти к ребенку, успокоить его, оказать помощь и внимание. Такая забота оказывается мощным позитивным подкреплением для плача ребенка; и плач становится оперантно обусловленным средством контроля за поведением родителей. В то же время вероятность повторения реакции, за которой следует негативный результат или наказание, уменьшается. Если знакомый в ответ на приветствие поджимает губы и делает вид, что нас не замечает, мы скоро перестанем здороваться с ним. Подкрепление — ключевое понятие концепции Скиннера. Подкрепление усиливает реакцию, увеличивает вероятность ее появления. В бихевиоральном научении признавали два типа подкрепления: первичное (или безусловное — вода, еда, секс) и вторичное (или условное — деньги, внимание со стороны значимого другого, одобрение родителей, сверстников, учителей). По Скиннеру, вторичные подкрепляющие стимулы становятся подкреплением в результате прошлого опыта, они общие для большинства людей и оказывают сильное влияние на их поведение. Скиннер выделял также подкрепление позитивное и негативное. Позитивное подкрепление усиливает реакцию, сопровождая ее приятными последствиями (пища, внимание). Негативное подкрепление тоже усиливает поведенческую реакцию, но за счет устранения раздражающих стимулов (подросток

начинает употреблять ругательные слова и выражения, стремясь избежать насмешек приятелей типа «маменькин сынок, малыш»).

Поведение может контролироваться также с помощью наказания (мать подростка может ударить его по губам за ругательства или лишить карманных денег). Такое последствие призвано прекратить, изжить поведенческую реакцию. Техника наказания в современном обществе применяется чаще всего, но Скиннер стремился доказать, что подобный контроль поведения неэффективен (лишь временно откладывает нежелательное поведение) и, что еще хуже, вызывает негативные побочные эффекты (страх, тревогу, падение самооценки, грубые формы асоциального поведения). Он настаивал на том, что позитивное подкрепление (поощрение желательных образцов) гораздо более надежный метод формирования поведения и у детей, и у взрослых. В случае научения сложному поведению (такому, как навыки письма или межличностного общения или выработка аккуратности) используется метод последовательного приближения, или формирования. Шаг за шагом, ступенька за ступенькой, подкрепление многократно включается при изменении поведения в направлении желаемого. Другой принцип научения — незамедлительность подкрепления. При обучении самостоятельной аккуратной еде ребенка последовательно подкрепляют: хвалят за попытку взять ложку в руку, направить ее в рот, восхищаются его усилиями, подбадривают малыша, хотя на первых порах он и теряет по дороге почти все содержимое. И только в результате постепенного приближения к нужному результату добиваются от ребенка аккуратности и чистоты одежды и стола.

Скиннер утверждал, что даже вербальное поведение, или устная речь, приобретается через процесс успешного последовательного приближения. Однако многие психологи совершенно не согласны с тем, что язык может быть усвоен таким способом, подчеркивая тем самым столь высокую скорость речевого развития в раннем детстве, которую невозможно объяснить, исходя из принципов оперантного обусловливания. Проблема социализации человека рассмотрена Скиннером в книгах «По ту сторону свободы и достоинства» (1971), «Размышления о бихевиоризме и обществе» (1978). В концепции Скиннера развитие ребенка — это обучение его нормативному поведению в соответствии с направлениями подкрепления. На ранних этапах агентами социализации и источниками подкрепления выступают родители, позже число источников подкрепления расширяется — это и соседи, и школа, и мнение сверстников. Скиннер придерживался мнения, что поведение человека в течение жизни изменяется, и периодически возникают кризисы. Кризисные явления вызываются такими изменениями среды, к которым индивид не имеет адекватного набора поведенческих реакций. В бихевиоризме не стоит проблема возрастной периодизации развития, так как считается, что среда формирует поведение ребенка постоянно, непрерывно и постепенно. Периодизация развития зависит от среды. Не существует единых для всех детей закономерностей развития в данный возрастной период: какова среда, таковы и закономерности развития данного ребенка. Речь может идти только о создании функциональной периодизации, которая позволила бы наметить этапы научения, формирования определенного навык (этапы развития игры, обучения письму или игре в теннис).

Постоянный опыт научения создает то, что в других психологических школах называют личностью. Личность — это тот опыт, который человек приобрел в течение жизни. Уникальность человека задается своеобразным сочетанием генетических характеристик и индивидуальным репертуаром научения. Психическое развитие, таким образом, отождествляется с научением, т.е. с любым приобретением знаний, умений, навыков — и в условиях специального обучения, и возникающих стихийно. Человек таков, каким он научился быть.

Таблица 10

Теория оперантного обусловливания Б.Ф. Скиннера

Основной предмет исследования	Внешне наблюдаемое, доступное наблюдению и из-

	мерению поведение человека
Методы исследования	Наблюдение, экспериментальное научение в проблемном ящике, экспериментальный анализ поведения
Основные понятия	Поведение, респондентное и оперантное научение, принципы обусловливания, подкрепление, поощрение и наказание, режим подкрепления, модификация поведения
Основные идеи	Основное внимание — влиянию внешнего окружения. Велико значение в жизни людей оперантного научения, при котором поведенческие модели определяются их последствиями (характером подкрепления), т.е. поведение объясняется в терминах стимулов и подкрепляющих последствий. Поведенческие реакции складываются постепенно и постоянно
Факторы развития	Социальный фактор, научение
Ценное	— Раздвигание рамок теории научения до более сложных моделей оперантного поведения — Привлечение внимания к условиям социальной среды, к характеристикам подкрепления поведения индивида — Широкое практическое применение (модификация поведения, оперантные техники для коррекции поведенческих проблем, программированное обучение)
Направления критики	— Приписывание решающей роли в развитии человека воздействиям окружающей среды — Принципиальный отказ от анализа внутренних (психологических) факторов поведения, когнитивных составляющих

Идеи Скиннера нашли достаточно широкое практическое применение. Стратегия успешного последовательного приближения и техники позитивного подкрепления составили основу методов модификации поведения индивида, бихевиоралъного тренинга. Среди конкретных областей их приложения — преодоление разнообразных страхов, тревожных и навязчивых состояний, перестройка деструктивного поведения, обучение навыкам общения, тренировка уверенности в себе, тренинг с биологической обратной связью в лечении тревоги, мигрени, мышечного напряжения и гипертензии. Применяются оперантные методики и к детям дошкольного возраста, и к пациентам психиатрических клиник, и к заключенным в тюрьмах. Широкую известность получили методики «жетонного вознаграждения», сенсибилизации и десенсибилизации, «выключенного времени», или «тайм-аута». Программированное обучение с использованием компьютера строится во многом на принципах, разработанных Скиннером. Многие специалисты признают эффективность «технологии строительства поведения», но подчеркивают при этом механистичность метода, авторитарные тенденции руководителя и игнорирование внутренних факторов развития (интересов, чувств, мыслей человека) и предостерегают от чрезмерно широкого применения этого метода.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ:

1. Каковы закономерности формирования новых форм поведения (с позиции классического бихевиоризма)?
2. Каково соотношение биогенетических и бихевиористских идей в психологии?
3. Сравните обучение по законам классического обусловливания и оперантного научения.
4. Приведите примеры разных видов подкрепления нормативного поведения ребенка и взрослого.
5. Как решается проблема возрастной периодизации развития в поведенческой психологии?
6. Что такое модификация поведения?
7. В чем специфика бихевиорального подхода к проблеме социализации детей?

ЗАДАНИЕ 1

Прочитайте отрывок из статьи Дж. Уотсона «Бихевиоризм», выделите в тексте специфические для бихевиоризма понятия, ключевые положения, характерные для этого подхода, обращая внимание на их формулировки.

«Другими словами, бихевиоризм полагает стать лабораторией общества. Обстоятельство, затрудняющее работу бихевиориста, заключается в том, что стимулы, первоначально не вызывавшие какой-либо реакции, могут впоследствии вызвать ее. Мы называем это процессом обусловливания (раньше это называли образованием привычек). Эта трудность заставила бихевиориста прибегнуть к генетическому методу. У новорожденного ребенка он наблюдает так называемую физиологическую систему рефлексов, или, лучше, врожденных реакций. Беря за основу весь инвентарь безусловных, незаученных реакций, он пытается превратить их в условные. При этом обнаруживается, что число сложных незаученных реакций, появляющихся при рождении или вскоре после него, относительно невелико. Это приводит к необходимости совершенно отвергнуть теорию инстинкта. Большинство сложных реакций, которые старые психологи называли инстинктами, например, ползание, лазание, опрятность, драка (можно составить длинный перечень их), в настоящее время считаются надстроенными или условными. Другими словами, бихевиорист не находит больше данных, которые подтверждали бы существование наследственных форм поведения, а также существование наследственных специальных способностей (музыкальных, художественных и т.д.). Он считает, что при наличии сравнительно немногочисленных врожденных реакций, которые приблизительно одинаковы у всех детей, и при условии овладения внешней и внутренней средой возможно направить формирование любого ребенка по строго определенному пути» (Хрестоматия по истории психологии. Период открытого кризиса (начало 10-х годов — середина 30-х годов XX в.).

Дополнительная литература:

1. Выготский А.С. Предисловие к русскому переводу книги Э. Торндайка «Принципы обучения, основанные на психологии» // Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. С. 177-195.
2. Линде Н.А. Психотерапия в социальной работе. М., 1992.
3. Рудестам К. Групповая психотерапия. М., 1993.
4. Хямяляйнен Ю. Воспитание родителей. М., 1993.

Глава VIII ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА КАК ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ: ТЕОРИИ СОЦИАЛЬНОГО НАУЧЕНИЯ

§ 1. Социализация как центральная проблема концепций социального научения

В конце 30-х гг. XX в. в Америке возникло мощное психологическое направление социаль ного научения. Сам термин «социальное научение» был введен Н. Миллером и Д. Доллардом для обозначения прижизненного выстраивания социального поведения индивида через передачу ему образцов поведения, ролей, норм, мотивов, ожиданий, жизненных ценностей, эмоциональных реакций. Социализация рассматривается как процесс постепенного превращения биологического существа, младенца, в полноценного члена семьи, группы, человеческого общества в целом; как процесс приобретения новою социальною поведения. «Всеобъемлющая теория поведения должна объяснить, каким образом усваиваются образцы поведения и каким образом их проявление постоянно регулируется взаимодействующими между собой внешними и внутренними источниками влияний» — так сформулировал задачи данного научного направления его ведущий теоретик А. Бандура. Проблема социализации может считаться главной для американской психологии развития второй половины XX в., а раскрытие механизмов, т.е. способов, посредством которых общество побуждает детей вести себя в соответствии с общепринятыми нормами, — ее центральная задача. Теория социального научения заимствовала некоторые положения из психоанализа (например, исходный тезис об антагонизме, противостоянии ребенка и общества) и соединила их с бихевиористскими принципами научения.

Направление социального научения представлено целым спектром теорий, авторы которых нередко расходятся во взглядах на конкретные механизмы научения, но поддерживают значимость самой идеи научения социальному поведению в целом. В области социального научения работают уже несколько поколений исследователей, эти поколения выделены в самой американской психологии.

Первое поколение (30—60-е гг. XX в.) — Н. Миллер, Д. Доллард, Р. Сирс, Б. Уайтинг, Б. Скиннер (этих исследователей относят и к бихевиоризму, и к теориям социального научения). Второе поколение (60—70-е гг.) — А. Бандура, Р. Уолтерс, С. Бижу, Дж. Гевирц и др. Третье поколение (с 70 г. XX в.) — В. Хартуп, Е. Маккоби, Дж. Аронфрид, У. Бронфенбреннер и др. Н. Миллер и Д. Доллард — первые представители направления социального научения, попытавшиеся дополнить основные принципы бихевиорального научения некоторыми положениями и идеями психоаналитической теории. В качестве эмпирической основы они считали возможным использовать и данные экспериментального изучения поведения животных и детей, и богатый клинический материал, особенно касающийся поведения невротиков. В экспериментальных работах показано значение наблюдения за действиями другого (модели) в научении поведению, что выражается в уменьшении времени до появления новой реакции, в сокращении количества проб и ошибок. Теоретики социального научения, в отличие от классического бихевиоризма, признавали роль внутренней мотивации в поведении, настаивая прежде всего на ее побудительной функции. Они выделяли первичные побуждения (драйвы), исходящие из органических потребностей (голод, жажда, боль), и вторичные, собственно психические (гнев, вина, секс, потребность в действиях, страх, тревога). Основной регулятор поведения в психоанализе — принцип удовольствия - был ими трансформирован в принцип подкрепления (вознаграждения). Изначально теория социального научения строилась на философском основании позитивизма и неопозитивизма, с четко выраженной ориентацией на разработку методов получения строго объективного (позитивного) эмпирического знания. Методология психологического исследования требовала тщательности планирования, систематичности фиксации данных, варьирования и контроля зависимых и независимых

переменных/доступности количественной оценки. В 40 —50-х гг. прошлого века манипулятивный лабораторный эксперимент стал господствующим методом исследования. Детство в социальном научении понималось как период дезориентации и расторможенного поведения, по аналогии с проходящим неврозом. Задача родителей, исходя из такого представления, заключалась в том, чтобы социализировать ребенка, т.е. решить возрастные проблемы, связанные с кормлением, приучением к горшку, проявлениями агрессии у ребенка, его сексуальной идентификацией и другими атрибутами нормативного поведения.

§ 3. Феномен научения через наблюдение, через подражание

Для объяснения приобретения сложного социального поведения механизмов респондентного и оперантного научения было недостаточно. В поисках ответа первостепенное значение стали придавать особому типу научения — визуальному научению, или научению посредством наблюдения. А. Бандура (род. в 1925) называет такой способ научения социально-когнитивным, соответственно, теорию социального научения — социально-когнитивной. Когнитивное научение подразумевает гораздо большую активность обучаемого, можно сказать, индивид становится обучающимся. Он отслеживает последствия своих действий, замечает и запоминает, какие из них были успешны по своим результатам, а какие бесполезны или вредны. Более того, научение не обязательно требует прямого участия в каком-либо акте, достаточно быть наблюдателем поведения модели (человека, образец поведения которого впоследствии воспроизводится). В этом случае человек может опереться на видимые последствия чужого действия: получить информацию и скорректировать собственное поведение. Наблюдение создает «бихевиоральное предрасположение» к определенной форме поведения, когнитивный образ действий. Следование поведению модели происходит с опорой на закодированную информацию. Изучение условий социализации агрессии — одна из ключевых тем теории социального научения. Понятие социализации чрезвычайно широкое и многогранное, в каждой культуре — свои требования к умениям и качествам компетентного члена общества. Однако некоторые виды поведения играют более общую, универсальную роль — это просоциальное поведение (сотрудничество, взаимопомощь, альтруизм), полоролевое поведение, приемлемые формы агрессии. Научиться этим аспектам жизни совершенно необходимо в любом сообществе. А. Бандура проводил лабораторные и полевые исследования детской и юношеской агрессивности. Так, в серии экспериментальных исследований группам детей четырехлетнего возраста демонстрировались фильмы, содержащие образцы насильственного поведения, имевшие разные последствия для модели (вознаграждение или наказание). Взрослый молотил кулаками надувную резиновую куклу, произносил в ее адрес грубые реплики, далее его награждали (угощали шоколадом) или же ругали. После фильма дети получали возможность самостоятельно поиграть теми игрушками, которые были задействованы в фильме. Результаты показали, что у детей, смотревших фильм с агрессивным образцом, уровень продемонстрированного затем агрессивного поведения был выше и максимален в том случае, если они смотрели фильм с вознаграждением взрослой модели. В рамках манипулятивных экспериментальных исследований изучалось влияние различных характеристик модели {независимая переменная) на поведение ребенка (зависимая переменная). Варьирование характеристик модели (ее пола, возраста, этнической принадлежности, авторитетности, причастности к власти и деньгам и т.п.) позволило выявить ряд факторов, оказывающих влияние на поведенческие стратегии наблюдателей-испытуемых. Подкрепление необходимо для сохранения поведения, возникшего на основе подражания. Прямое внешнее подкрепление поведения в прошлом выполняет побудительную и информативную функцию. Бандура подчеркивает аналогичную роль косвенного подкрепления (т.е. наблюдения за вознаграждением модели) и

самоподкрепления (позитивной оценки собственного поведения). Таким образом, если радикальный бихевиоризм скиннеровского толка утверждает, что поведение объясняется в терминах стимулов и подкрепляющих последствий, то с точки зрения Бандуры необходимо говорить о взаимном детерминизме внешних ситуационных факторов поведения (таких, как поощрения и наказания) и внутренних когнитивных (ожиданий, веры, самовосприятия). Наблюдение модели позволяет сделать вывод о том, какое поведение является правильным и к каким последствиям оно может привести, но для объяснения научения многим сложным поведенческим актам (ездить на велосипеде, делать хирургические операции) механизм имитации недостаточен. Бандура учел возражения о невозможности научиться новому поведенческому акту, лишь наблюдая. В своем базовом сочинении «Теория социального научения» он включает в схему «S — R» четыре промежуточных процесса, необходимых для объяснения того, как подражание модели приводит к формированию у субъекта нового поведенческого акта1. Компоненты научения через наблюдение — процессы внимания, сохранения, двигательного воспроизведения и мотивации.

1. Внимание и понимание модели определяются:

— свойствами модели (социальные характеристики, проявления престижа, компетентности, личная привлекательность);

— характеристиками образца действий (функциональная ценность, новизна, зрелищность);

— сенсорными способностями, перцептивными установками и мотивами самого наблюдателя, связанными с предшествующими подкреплениями.

2. Сохранение, запоминание модели осуществляется посредством образного и вербального кодирования, когнитивной организации.

3. Моторно-репродуктивные процессы включают перевод информации, символически закодированной в памяти, в соответствующие действия, в реальное поведение. Этим точно сбалансированным движениям можно и нужно учиться: учитываются физические способности, точность обратной связи.

4. Мотивационные процессы определяют, состоится ли переход от наблюдения к воспроизведению модели в реальном поведении, что связано с характером переменных подкрепления (внешнее подкрепление, косвенное подкрепление, самоподкрепление).

Таблица 11

Теория социального научения (социально-когнитивная теория) А. Бандуры

Основной предмет исследования	Проблема социализации, процессы социального научения: условия и механизмы
Методы исследования	Манипулятивный эксперимент, лабораторные и полевые исследования поведенческих моделей
Основные понятия	Социальное научение, когнитивные переменные, имитация, абстрактное моделирование, креативное моделирование, прямое и косвенное подкрепление, взаимный детерминизм факторов, самоподкрепление, саморегуляция, самоэффективность
Основные идеи	— В базовую схему «S—R» включены промежуточные когнитивные переменные — Наблюдение создает когнитивный образ действий («бихевиоральное предрасположение») к определенной форме поведения, которая реализуется в зависи-

	мости от характера подкрепления — Непрерывные взаимовлияния поведения человека, ситуационных и личностных факторов
Факторы развития	Социальный фактор, научение через наблюдение и внутренние когнитивные факторы (ожидания, самовосприятие и пр.)
Ценное	— Привлечение внимания к условиям и способам воспитания в семье и средствами массовой информации как к процессу моделирования детского поведения — Стимуляция целого ряда эмпирических исследований поведения и личностных аспектов
Направления критики	Недооценка ряда факторов, влияющих на развитие (например, способности детей обучаться в силу естественного интереса) Мало учитывается влияние стадий когнитивного развития (в понимании Пиаже) на процесс моделирования

Бандура описывает несколько разных по сложности видов социально-когнитивного научения. Простое подражание (имитация, копирование) модели обеспечивает «передачу» конкретных действий (угостить лакомством, приветствовать при встрече). Путем абстрактного моделирования наблюдатель конструирует собственное поведение, выходящее за рамки конкретных образцов. Абстрактное моделирование опирается на сознательное мышление, когда наблюдатель извлекает общие черты из внешне различных реакций и устанавливает принципы, формулирует правила. Так может быть выстроен определенный стиль поведения, речи (быть отзывчивым, доброжелательным, общительным человеком или настойчивым, агрессивным, безжалостным). Наиболее сложный вид социального научения — креативное моделирование — включает элементы творчества как результат инновационного синтеза различных источников влияния. Начиная с середины 1980-х годов А. Бандура все большее внимание уделяет именно внутренним факторам развития (самооценке, саморегуляции, успешности), предлагает когнитивный механизм самоэффективности для объяснения функционирования и изменения личности, хотя моделирование продолжает оставаться важной темой его работ.

§ 4. Диадический принцип изучения детского развития

Предметом преимущественного внимания другого представителя направления социального научения — Р. Сирса были отношения родителей и детей. Сире считал принципиально важным рассматривать раннее детское поведение как протекающее внутри особой диадической единицы, представляющей единство поведения матери и ребенка. Он использовал психоаналитические понятия (подавление, регрессия, проекция, идентификация) в контексте теории научения для объяснения того механизма, посредством которого осуществляется влияние родителей на развитие ребенка. Сирсом выделены три возрастные фазы в развитии детей, различающиеся по характеру общей мотивации поведения. Мотивация становления поведения, по Сирсу, напрямую зависит от прижизненно складывающейся потребности — зависимости или привязанности. На начальной фазе ребенок погружен в свои органические ощущения и аутичен. Удовлетворение биологических потребностей (утоление голода и жажды, избавление от холода и боли) связывается ребенком с действиями матери, что составляет первый опыт

научения. Так зарождается привязанность к матери. Начало социализации ребенка знаменуется возрастанием диадического взаимодействия, попытками кооперирования с теми, кто заботится о нем.

В дошкольные годы решающее влияние на ребенка оказывают мать, отец, другие члены семьи, которые выступают в качестве основных агентов подкрепления, помогая построить более зрелое поведение. Ребенок-школьник от членов семьи зависим в меньшей степени, в то же время возрастает его зависимость от учителей, ровесников, друзей. Характерные формы зависимого поведения складываются в раннем детстве, они выучиваются, закрепляются и сохраняются иногда в течение жизни. Среди них — поиск внимания (позитивного или негативного), стремление к подтверждению соучастия другого человека в твоих делах и заботах (просьбы об обещаниях, обращение за утешением, помощью, руководством), стремление к физической (прикосновение, удерживание) и пространственной («быть возле») близости. Слишком слабая привязанность не обеспечит необходимой мотивационной базы для выработки адекватного социального поведения, а слишком сильная зависимость угрожает самостоятельности, независимости, переходу индивида к самомотивации. Родительские тактики взаимодействия с ребенком должны быть очень продуманными, выверенными с точки зрения поощрения и наказания.

Дж. Гевирц также изучал условия возникновения социальной мотивации и привязанности младенца и взрослого. Новизна его подхода заключалась в том, что поведение ребенка рассмотрено им как источник подкрепляющих воздействий на поведение родителей. Родитель формирует поведение своего ребенка, применяя систему поощрений и наказаний, но и ребенок, даже младенец, демонстрируя улыбку, смех, вокализации, плач, может формировать и контролировать разнообразные виды поведения у родителей. Идея Сирса о диадическом принципе как основе отношений ребенка и родителя получила дальнейшую разработку. Социальное поведение подчиняется общим закономерностям любого поведения, однако стимулирующие воздействия среды опосредованы поведением других людей. Гевирц акцентирует вопрос о действенности тех или иных стимулов для конкретного ребенка. В индивидуальном развитии детей одни и те же стимулы могут иметь различную побудительную силу. Стимуляция, чтобы выполнить социально-мотивирующую роль, должна быть значимой, функциональной (слишком частые выговоры, нотации перестают оказывать различимое влияние на поведение ребенка).

§ 5. Изменение представлений о психологической природе ребенка

Таким образом, во второй половине XX в. в американской психологии развития постепенно изменяется представление о психологической природе ребенка. Ребенок стал рассматриваться как существо более активное, как субъект, не только испытывающий влияние своего окружения, но и сам воздействующий на него, т.е. партнер по взаимодействию. Некоторые аспекты нового подхода прозвучали в изложении идей А. Бандуры и Дж. Гевирца, а именно: реальная действенность научения путем самостоятельного наблюдения на самых ранних этапах жизни, выделение внутренних когнитивных переменных в структуре поведенческого акта, значимость внутреннего подкрепления ответов. К середине 70-х гг. XX в. принципиальные трудности теории социального научения и метода манипулятивного эксперимента для изучения онтогенеза психики стали очевидными внутри самого направления:

— в погоне за точностью и однозначностью данных произошел отказ от поискового экспериментирования; экспериментальный метод оказался сведен к лабораторным «тестам» с самоочевидными гипотезами;

— лабораторное экспериментирование во многом носило искусственный характер, было оторвано от реальных жизненных проблем и непригодно для понимания процессов психического развития ребенка, неспособно ответить на запросы практики;

— результаты исследований представляли собой констатацию срезовых характеристик и возрастных различий, но с их помощью невозможно было вскрыть причины и условия развития;
— при избытке повторяющихся эмпирических данных обобщающие понятия были немногочисленны и слабы;
— настаивание на общих механизмах психического функционирования животных и человека, взрослых и детей привело к нивелированию специфики онтогенетического развития человека и как следствие к систематическому занижению подлинных возможностей испытуемых.

Было заявлено, что психология развития не должна быть «наукой о странном поведении детей в странных ситуациях взаимодействия со странными взрослыми на протяжении как можно более коротких промежутков времени», как саркастически охарактеризовал ее У. Бронфенбреннер. Осознание этих противоречий привело к новым тенденциям в американской психологии развития: к возрождению идей естественного исследования, к смещению акцентов в содержании исследуемых аспектов психического развития ребенка.

С начала 80-х гг. XX в. одной из обязательных характеристик научного исследования становится требование экологической валидности. Экологическая валидность рассматривается как соответствие обстановки, окружающей испытуемых в ситуации исследования, свойствам ситуации в повседневной жизни. Актуальный лозунг исследователя: надо изучать познавательную и любую активность ребенка в том виде, как это имеет место в его естественной целенаправленной деятельности. Были выдвинуты новые требования к. проведению экспериментального исследования:
— предъявление инструкции испытуемому бытовым языком;
— ограничение активности экспериментатора;
— тщательное наблюдение за испытуемым и фиксация его стратегий решения задач;
— констатация изменений;
— отказ от использования обучающих экспериментальных исследований (где гарантия того, что в реальной жизни используются те же методы и механизмы?).

§ 6. Социокультурный подход

Наиболее демонстративно эти изменения прослеживаются в так называемом экологическом подходе к пониманию человеческого развития. У. Бронфенбреннер, Д. Кюн, Дж. Вулвилл, Р. МакКолл обращают внимание на необходимость тщательного исследования особенностей повседневного поведения детей в реальных условиях их жизни, начиная с ближайшего семейного окружения и включая социальный, исторический контекст. Как экологически значимые переменные в анализ вовлекаются все виды жизненного пространства ребенка (дом, семья, класс, транспорт, магазины, парки и т.д.); социальные роли и функции (дочь, сестра, ученица); характеристики поведенческой активности (длительность, напряженность и др.). Широкую известность приобрела модель экологических систем У. Бронфенбреннера. Развитие ребенка рассматривается им как динамический процесс, когда, с одной стороны, многоуровневая жизненная среда воздействует на растущего индивидуума и, с другой стороны, сам он активно переструктурирует ее. Бронфенбреннер выделяет четыре уровня жизненной среды ребенка. Микроуровень жизненной среды включает взаимодействие индивида с его ближайшим окружением (семьей, детским садом), характерные занятия и социальные роли. Мезоуровень, или мезосистема, образуется, когда формальные или неформальные связи возникают между двумя или более микросистемами (например, между семьей и школой, семьей и группой сверстников). Экзоуровень охватывает широкую социальную среду, непосредственно не связанную с опытом индивида, но косвенно влияющую на него (характер занятости родителей, экономическая ситуация в стране, роль средств массовой

информации). И, наконец, макроуровень, или макросистема, образует культурный и исторический контекст ценностей, традиций, законов (правительственных программ), который, по мнению Бронфенбреннера, оказывает весьма существенное воздействие на все нижележащие уровни. Привлекающая все большее внимание исследователей идея развития человека на протяжении жизни (жизненный путь) не может быть изучена в контролируемых условиях лаборатории. Требуется учитывать не только предсказуемые возрастные изменения, но и уникальные для каждой возрастной когорты, для каждого поколения широкие культурные и исторические факторы. Так, П. Балтес выделяет три типа факторов: нормативные возрастные, нормативные исторические и ненормативные факторы. Нормативные возрастные факторы — это происходящие в предсказуемом возрасте изменения: биологические (прорезывание зубов, половое созревание, менопауза и т.д.) и социальные (поступление в школу, призыв на военную службу, выход на пенсию и др.). Нормативные исторические факторы — это такие исторические события глобального масштаба, которые воздействуют так или иначе на всю возрастную когорту (война, смена политических и экономических режимов, эпидемии). Ненормативные факторы представлены теми личными событиями, которые не связаны с определенным временем жизни, но способны иногда резко изменить ее (болезнь, травма, встреча с особенным человеком, развод и т.п.). Ситуация на самом деле еще более сложная, поскольку влияние выделенных факторов опосредуется целым рядом других, таких, как пол, возраст, раса, социальная принадлежность. Речь идет о сложном смешанном влиянии этих факторов на жизненный путь человека, в изучении которого сделаны только первые шаги. Итак, мы проследили эволюцию поведенческого подхода в психологии развития на примере теорий классического бихевиоризма Д. Уотсона, теории оперантного научения Б. Скиннера, социально-когнитивной теории А. Бандуры и модели экологических систем У. Бронфенбреннера, сосредоточив основное внимание на проблеме факторов, определяющих психическое развитие человека.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ:

1. Раскройте понятие социализации в концепции социального научения.
2. Как изменилась трактовка факторов развития и функционирования психики в теории социального научения А. Бандуры по сравнению с классическим бихевиоризмом и теорией оперантного научения?
3. Сравните понятия имитации (подражания), идентификации, моделирования в теории социального научения и в психоанализе.
4. Почему исследования агрессии и агрессивного поведения в направлении социального научения занимают важнейшее место?
5. За счет каких механизмов осуществляется влияние средств массовой информации на поведение человека? Приведите конкретные примеры, для анализа которых обязательно используйте основные понятия теории социального научения.

Дополнительная литература:

1.Бронфенбреннер У. Два мира детства: Дети в США и в СССР. М., 1976.
2. Развитие личности ребенка / Под ред. А.М. Фонарева. М., 1987.
3. Baltes P.B.& Baltes M.M. Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Глава IX ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ КАК РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТА: КОНЦЕПЦИЯ Ж. ПИАЖЕ

§ 1. Основные направления исследований интеллектуального развития ребенка Ж. Пиаже

Жан Пиаже (1896—1980) — швейцарский и французский психолог, автор 52 книг и 458 научных статей, виднейший представитель Женевской школы генетической психологии. Научное творчество Ж. Пиаже настолько объемно и многогранно, что со времени его первых ранних работ 1920-х гг. и вплоть до сегодняшнего дня оно продолжает оставаться предметом самых разнообразных методологических и теоретических дискуссий, а открытые им феномены придирчиво проверяются и перепроверяются экспериментально.
Пиаже изучал механизмы познавательной деятельности ребенка. Становление интеллекта рассматривается Пиаже как стержневая линия психического развития ребенка, от которой зависят все другие психические процессы. Основные вопросы, поставленные в работах Пиаже: особенности детской логики; происхождение и развитие интеллекта у ребенка; способы и пути формирования фундаментальных физических и математических представлений и понятий (таких, как объект, пространство, время, причинность, случайность); развитие восприятия, памяти, воображения, игры, подражания, речи и их функций в процессе познания.

§ 2. Ранний этап научного творчества

«Исследования Ж. Пиаже составили целую эпоху в развитии учения о речи и мышлении ребенка, о его логике и мировоззрений. Они отмечены историческим значением», — писал Л.С. Выготский уже о первых работах Пиаже. Самое существенное состоит в том, что Пиаже отказался от позиции, что ребенок «глупее» взрослого и мышление ребенка по сравнению с интеллектом взрослого имеет количественные «изъяны», и впервые поставил задачу исследовать качественное своеобразие детского мышления. Молодой Пиаже, работая в лаборатории Т. Симона, уделял наибольшее внимание речи детей-дошкольников, особенно его заинтересовали повторяющиеся ошибки в ответах на тестовые вопросы. В условиях детского сада было проведено исследование, в котором наблюдатели систематически фиксировали все высказывания и сопутствующие действия детей во время свободной деятельности (рисования, лепки или игры). Анализ Пиаже показал, что детские высказывания можно разделить на две группы:
1. Социализированная речь — характеризуется заинтересованностью в ответном реагировании партнера по общению, ее функция - воздействие на собеседника. Категории социализированной речи - информация, критика, приказ, просьба, угроза, вопрос, ответ.
2. Эгоцентрическая речь. По форме эти высказывания могут быть различны: повторение (эхолалия), монолог, коллективный монолог, однако общее в том, что ребенок сообщает то, о чем он думает в данный момент, не интересуясь тем, слушают ли его, какова точка зрения «собеседника». Функция эгоцентрической речи скорее экспрессивная- «удовольствие разговаривать», сопровождение и ритмизация действий.
Проведя измерения доли эгоцентрической речи в свободной речи ребенка, Пиаже установил, что коэффициент эгоцентрической речи максимален в раннем возрасте — 75%, постепенно снижаясь к шести - семилетнему возрасту. Спор, представляющий собой не просто столкновение утверждений, а обмен точками зрения, сопровождающийся заинтересованностью сторон во взаимном понимании и разъяснениями, возникает лишь к 7—8 годам. В факте эгоцентрической речи Пиаже увидел важнейшее доказательство качественного своеобразия детской мысли. Метод наблюдения и интеллектуальное тестирование, по мнению Пиаже, не способны вскрыть специфику детской мысли. Тестовые обследования фиксировали лишь конечные результаты решения задачи, а Пиаже

стремился проникнуть во внутреннюю структуру мышления дошкольников. Пиаже разработал новый метод — клинический (или метод клинической беседы). Метод клинической беседы Пиаже — это свободная беседа с ребенком без ограничения фиксированными стандартными вопросами. Содержание общения экспериментатора и ребенка касалось природных явлений, снов, нравственных норм и др. Вопросы были такие, какие сами дети часто задают взрослым в повседневной жизни: «Откуда на небе солнце? Почему солнце не падает? Как оно держится? Почему светит солнце?», «Отчего дует ветер? Как получается ветер?», «Как люди видят сны?». Клинический метод — это тщательно проводимая констатация фактов, возрастной срез речевого и умственного развития. Исследователь задает вопрос, выслушивает рассуждения ребенка и далее формулирует дополнительные вопросы, каждый из которых зависит от предыдущего ответа ребенка. Он рассчитывает выяснить, что определяет позицию ребенка и какова структура его познавательной деятельности. В ходе клинической беседы всегда существует опасность неправильно интерпретировать реакцию ребенка; растеряться, не найти нужного в данный момент вопроса или, наоборот, внушить желаемый ответ. Клиническая беседа представляет своего рода искусство, «искусство спрашивать». Первоначально гипотеза Пиаже состояла в том, что обнаружена промежуточная форма мышления, эгоцентрическое мышление, которое обеспечивает переход от аутизма младенца к реалистическому социализированному мышлению взрослого. Различение аутистической и социализированной мысли было заимствовано Пиаже из психоанализа. Аутистическая мысль — индивидуализированная, ненаправленная, подсознательная, руководимая стремлением к удовлетворению желания; выявляется в образах. Социализированная, разумная, направленная мысль социальна, преследует сознательные цели, приспосабливается к действительности, подчиняется законам опыта и логики, выражается речью. Эгоцентрическое мышление — промежуточная форма в развитии мышления в генетическом, функциональном, структурном аспектах. Эгоцентризм как основная особенность детского мышления состоит в суждении о мире исключительно со своей непосредственной точки зрения, «фрагментарной и личной», и в неумении учесть чужую. Эгоцентризм рассматривается Пиаже как разновидность неосознанной систематической иллюзии познания, как скрытая умственная позиция ребенка. Тем не менее эгоцентрическое мышление — не простой отпечаток воздействий внешнего мира, это активная познавательная позиция в своих истоках, первоначальная познавательная центрация ума. Пиаже рассматривает эгоцентризм как корень, как основание всех других особенностей детского мышления. Эгоцентризм не поддается непосредственному наблюдению, он выражается через другие феномены. Среди них — доминирующие черты детского мышления: реализм, анимизм, артификализм. Реализм. На определенной ступени развития ребенок рассматривает предметы такими, какими дает их непосредственное восприятие (так, луна следует за ребенком во время прогулок). Реализм бывает интеллектуальный — ветер «делают» ветви деревьев; название предмета столь же реально, как и сам предмет; изображение предмета «прозрачно» и включает все, что ребенок знает о вещи. Реализм моральный проявляется в том, что ребенок не учитывает в поступке внутреннее намерение и судит о нем только по видимому конечному результату (кто разбил больше чашек, тот и виноват больше — несмотря на то, что один человек старался помочь и нечаянно уронил посуду, а другой разозлился и разбил чашку намеренно). Анимизм представляет собой всеобщее одушевление, наделение вещей (в первую очередь самостоятельно движущихся, таких, как облака, река, луна, автомобиль) сознанием и жизнью, чувствами. Артификализм — понимание природных явлений по аналогии с деятельностью человека, все существующее рассматривается как созданное человеком, по его воле или для человека (солнце - «чтобы нам светло было», река — «чтобы лодки плыли»). Среди списка других выделяемых Пиаже особенностей детской логики:

— синкретизм (глобальная схематичность и субъективность детских представлений; тенденция связывать все со всем; восприятие деталей, причин и следствий как рядоположных),
— трансдукция (переход от частного к частному, минуя общее),
— неспособность к синтезу и соположение (отсутствие связи между суждениями),
— нечувствительность к противоречию,
— неспособность к самонаблюдению,
— трудности осознания,
— непроницаемость для опыта (ребенок не изолирован от внешнего влияния, воспитания, но оно им ассимилируется и деформируется).
Все эти черты образуют комплекс, определяющий логику ребенка, а в основе комплекса — эгоцентризм речи и мышления.
Яркое проявление эгоцентризма наблюдается при решении детьми задачи А. Бине «о трех братьях». Так, если в семье три брата (Митя, Вова, Саша) и Сашу спрашивают, сколько у него братьев, он отвечает правильно и называет двух своих братьев (Митя и Вова). Далее уточняют, сколько братьев у Мити, и, как правило, до шести - семилетнего возраста ребенок ошибается: «Один, Вова», поскольку для верного ответа ему необходимо мысленно сменить позицию (занять позицию брата Мити), а это ему не удается. Наглядным примером эгоцентрической позиции ребенка служит эксперимент с макетом из трех гор. Ребенок садился за стол, на котором был размещен макет с тремя горами разного цвета и с дополнительными отличительными признаками (снежная вершина, домик, дерево). С другой стороны размещали куклу. Ребенка просили (в одном из вариантов задания) выбрать из предъявленных ему снимков тот, на котором запечатлен вид гор так, как их видит кукла. До шести - семилетнего возраста дети склонны выбирать картинку с изображением того, что они видят сами. Пиаже объяснял этот феномен «эгоцентрической иллюзией», отсутствием представления о существовании других точек зрения и не соотнесением их со своей собственной. В чем состоят корни эгоцентризма как познавательной позиции дошкольника? Пиаже видит их в своеобразном характере детской деятельности (например, забота родителей предупреждает все материальные нужды ребенка, и он почти не встречается с сопротивляемостью вещей), в относительно поздней социализации ребенка, в адаптации к социальной среде не ранее 7—8 лет. Чтобы преодолеть эгоцентризм, необходимо осознать свое Я в качестве субъекта и отделить субъект от объекта, научиться координировать свою точку зрения с другими. Снижение эгоцентризма объясняется не добавлением нового знания, а трансформацией исходной позиции. Отношения со взрослыми — преимущественно отношения принуждения, они не приводят к осознанию ребенком собственной субъективности. Развитие знаний о себе происходит из социального взаимодействия, особенно важны в этом отношении явления кооперации ребенка со сверстниками, когда возможны споры, дискуссии. Таким образом, происходит постепенная **Ъецентрация** познания, социализированная мысль вытесняет эгоцентрическую, и эгоцентрическая речь исчезает, отмирает. Критический анализ представлений Ж. Пиаже Л. С. Выготским. Впервые в отечественной психологии теоретический анализ и экспериментальное изучение феномена детского эгоцентризма провел Л.С. Выготский, подвергший сомнению гипотезу Пиаже о судьбе и функции эгоцентрической речи. Выготский предложил собственную гипотезу о происхождении эгоцентрической речи в развитии ребенка. Эгоцентрическая речь рассмотрена им как речь для себя, как переходная ступень от внешней социальной речи к внутренней. Отсюда характерные структурные и содержательные особенности эгоцентрической речи как начальной формы развития внутренней речи: непонятность для окружающих в отрыве от ситуации, сокращенность, тенденция к пропускам. Эгоцентрическая речь выполняет очень важную функцию, роднящую ее с внутренней речью взрослых, — функцию планирования, организации и регулирования поведения ребенка. Для доказательства

такого понимания функции эгоцентрической речи Выготский использовал ряд оригинальных экспериментальных приемов.
Например, введение нарушений и затруднений в свободное течение детской деятельности: в определенный момент у ребенка не оказывалось нужного карандаша, бумаги, краски. Оказалось, что в ситуации затруднения коэффициент эгоцентрической речи возрастал почти в два раза. Ребенок пытался осмыслить возникшую ситуацию и рассуждал сам с собой: «Где карандаш, теперь мне нужен синий карандаш, ничего, теперь я нарисую красным и смочу водой, это потемнеет и будет как синее». Сломанный карандаш, который не позволяет правильно дорисовать колесо трамвая, подталкивает к изменению сюжета рисунка, в дальнейшем речь идет об аварии трамвая и ремонте после нее. Функция эгоцентрической речи - не простой аккомпанемент и ритмизация поведения, а гораздо содержательнее — средство мышления, планирование и регулирование будущего действия, разработка плана выхода из сложного положения. Кстати, о такой роли вскользь упоминает и сам Пиаже: «Ребенок лишь думает вслух о своем действии и вовсе не желает ничего никому сообщать...». Судьба эгоцентрической речи, таким образом, связана с будущим преобразованием ее в полноценную внутреннюю речь. Выготский, разрушив исходные представления Пиаже об эгоцентрической речи, которые тот рассматривал как краеугольный камень концепции, пришел к отрицанию самого феномена эгоцентризма.
Ж. Пиаже представился случай ответить на критические замечания Л.С. Выготского лишь через 25 лет после их опубликования. Отметив продуктивность высказанных коллегой гипотез о путях развития эгоцентрической речи, Пиаже подчеркнул, что его мысль развивалась в том же направлении. Он еще раз уточнил понятие эгоцентризма, отметив, что это не индивидуализм, не гипертрофированное сознание своего Я, а изначальная неспособность децентрирования, смены познавательной перспективы. Феномен эгоцентризма, по мнению Пиаже, имеет более общий характер и не может быть увязан только с его выражением в речевой сфере. Познавательный эгоцентризм обнаруживается в том числе у взрослых, когда они пользуются спонтанными суждениями о вещах или не учитывают свое объективное положение в процессе познания (преподаватель, читающий лекции, в начальный период деятельности может считать, что студенты знают примерно столько же, сколько и он сам).

§ 3. Операциональная концепция интеллекта Ж. Пиаже

Грандиозная задача, поставленная и последовательно решаемая Пиаже начиная с 1930-х гг., — комплексный междисциплинарный анализ интеллекта как сложной системы одновременно с нескольких сторон: биологической, гносеологической, психологической, логической и социологической. Генетический метод психологии, контролируемые психологические исследования когнитивного развития детей, по мнению Пиаже, призваны экспериментально ответить на принципиальные вопросы теории познания: как происходит переход от незнания к знанию, от менее достоверного к более достоверному знанию; существуют ли врожденные идеи или наши знания целиком извлекаются из опыта; как формируются основные категории познания (объект, пространство, время, количество и др.) Пиаже рассматривает интеллект человека как одну из форм приспособления к среде обитания. Любой живой организм имеет внутреннюю потребность в поддержании гармоничных взаимоотношений с окружающей средой, т.е. потребность в адаптации к среде (в равновесии со средой). Воздействия среды выводят организм из равновесия. Чтобы вновь достичь равновесия (адаптации), организм должен находиться в состоянии непрерывной активности, чтобы компенсировать разбалансированность. Например, порез пальца (т.е. повреждение извне, со стороны среды) активизирует процессы саморегуляции, которые должны в итоге восстановить стабильность, т.е. кожный покров на порезанном пальце. Тенденция к уравновешиванию признается Пиаже верховным принципом развития, в том числе и познавательного.

Введение фактора равновесия позволяет понять психическое развитие (и развитие интеллекта) как саморазвитие, как процесс самодвижения. Процесс познавательной адаптации складывается из двух разнонаправленных процессов — ассимиляции и аккомодации. Ассимиляция и аккомодация — противоположно направленные, но неразрывно связанные и взаимодополняющие тенденции в поведении. Ассимиляция сравнима с перевариванием пищи: решение проблемной ситуации происходит с помощью имеющихся схем действия или когнитивных схем. При чтении происходит ассимиляция информации. Используя общую «схему хватания», ребенок может брать самые различные объекты. Ассимиляция обеспечивает сохранность, стабильность познавательных структур. Некоторой трансформации подвергается сама проблемная ситуация или новый объект.

Аккомодация — это изменение схем применительно к новой ситуации, к новой задаче; она обеспечивает вариабельность, развитие, выработку новых схем. Ребенок научается по-разному подготавливать руки, пальцы, в зависимости от того, протягивают ли ему листок бумаги или мячик (схема хватания подверглась аккомодации). Уравновешивание тенденций ассимиляции и аккомодации обеспечивает наиболее эффективную адаптацию, но это состояние всегда лишь приблизительное и временное, которое вновь сменяется нарушением равновесия. Соотношение этих двух компонентов в поведении может быть различным. Преобладание ассимиляции над аккомодацией наблюдается в символической игре маленьких детей. В зависимости от желания и интереса ребенка кусок старого дерева «понарошку» может быть или куклой, или кораблем, или самолетом. Преимущественная аккомодация проявляется в подражательном действии, в случае уподобления собственного поведения свойствам внешнего воздействия (например, малыш имитирует открывание - закрывание коробочки движениями рта, воссоздает позой образ «мертвой утки»). Интеллект ребенка строится на основе действия, на основе опыта действий с вещами. Чтобы познавать объекты, субъект должен действовать с ними: схватывать, ощупывать, приближать, удалять, перемещать, соотносить и т. д. Весь приобретенный опыт откладывается в виде схем действия. Схема действия — одно из наиболее важных понятий в концепции Пиаже. Понятие схемы действия в узком смысле слова — это то наиболее общее, что сохраняется в действии при его многократном повторении в разных обстоятельствах. Схема действия в широком смысле слова — это структура на определенном уровне умственного развития. На определенном этапе развития обобщенные схемы действий превращаются в операции (операторные структуры), поэтому концепция Пиаже называется операциональной. Операции — это интериоризированные (внутренние) предметные действия, ставшие обратимыми и сгруппированными в системы. Структуры мыслительной деятельности складываются прижизненно, зависят от содержания опыта и качественно различны на разных стадиях развития. Процессы ассимиляции и аккомодации обеспечивают непрерывность и преемственность умственного развития в онтогенезе, а своеобразие организации мыслительных актов (структур) определяет выделение стадий интеллекта. Развитие психики, по Пиаже, — это смена доминирующих интеллектуальных структур. Каждая стадия надстраивается над другой, каждая из них необходима для формирования последующей, поэтому порядок их следования фиксирован и закономерен, а скорость их прохождения может быть разной (в зависимости от благоприятных или обедненных возможностей приобретения опыта, от качества культурной и образовательной среды).

Развитие интеллекта человека: периоды и стадии развития.

Пиаже выделяет три главных периода развития:

I. Сенсомоторный интеллект (от рождения до 1,5 лет).

П. Конкретно-операциональный (репрезентативный) интеллект (от 1,5—2 лет до 11 лет).

III. Формально-операциональный интеллект (с 11 — 12 до 14—15 лет).

Каждую стадию Пиаже характеризует двояко: положительно (как результат дифференциации, усложнения структур предыдущего уровня) и отрицательно (с точки зрения недостатков и особенностей, которые будут сняты на следующей стадии).

I. Сенсомоторный период. Исследование развития мышления Пиаже начинает с анализа практической, предметной деятельности ребенка в первые два года жизни. Он считает, что истоки даже крайне абстрактного знания следует искать в действии, знание не приходит извне в готовом виде, человек должен «построить» его.

Наблюдая за развитием собственных троих детей (дочерей Жаклин и Люсьены и сына Лорана), Пиаже выделил 6 стадий сенсомоторного развития. Это стадии перехода от врожденных механизмов и сенсорных процессов (вроде сосательного рефлекса) к формам организованного поведения, используемым произвольно, намеренно. Ребенок от рождения до 1,5—2 лет характеризуется развитием чувств и двигательных структур: он смотрит, слушает, трогает, нюхает, манипулирует, и делает это из врожденного любопытства к окружающему миру.

Выделяются два подпериода сенсомоторного интеллекта:

— до 7—9 месяцев, когда наблюдается центрация младенца на собственном теле;

— с 9 месяцев, когда происходит объективация схем практического интеллекта в пространственной сфере.

Критерий появления интеллекта — использование ребенком определенных действий в качестве средства для достижения цели. Так, к концу первого подпериода дети открывают связи между собственным действием и результатом — подтянув пеленку, можно достать лежащую на ней игрушку. У них также появляется представление о независимом и постоянном существовании других предметов. «Постоянство» объекта состоит в том, что теперь вещь для ребенка — не только перцептивная картинка, она имеет свое независимое от восприятия существование. Ранее исчезнувший предмет как бы «прекращал свое существование», теперь младенец проявляет активность в поиске предмета, спрятанного на его глазах. Другое важное изменение — преодоление абсолютного эгоцентризма, тотальной бессознательности. Ребенок начинает отличать себя (субъекта) от остального мира объектов. Пиаже признает определенную роль процессов созревания, которое создает возможности когнитивного развития. Но для интеллектуального прогресса младенцу необходимо самостоятельно взаимодействовать со средой, манипулировать предметами, что и приводит к преобразованию и постепенному совершенствованию его интеллектуальных структур.

П. Период конкретных (элементарных) операций. Умственные способности ребенка достигают нового уровня. Это начальный этап интериоризации действий, развития символического мышления, формирования семиотических функций, таких,как язык и умственный образ. Складываются мысленные наглядные представления объектов; ребенок обозначает их названиями, а не прямыми действиями. Конкретно-операциональный интеллект складывается из следующих подпериодов:

— дооперациональный, подготовительный (от 2 до 5 лет);

— первый уровень — становление конкретных операций (5 - 7 лет);

— второй уровень — функционирование конкретных операций (8 - 1 1 лет).

Вначале мышление имеет субъективный, нелогичный характер. Собственно, особенности этого типа мышления были открыты и описаны Ж. Пиаже уже на раннем этапе творчества как характеристики эгоцентрического мышления.

Чтобы проследить, как складываются в онтогенезе логические системы, Пиаже предлагал детям (4 лет и старше) задания научного характера, которые получили название «задачи Пиаже». Эти опыты часто называют также «тестами на сохранение равенства» (веса, длины, объема, числа и т.д.). Поскольку все задания такого рода построены на общих принципах, то для примера рассмотрим тест на сохранение объема.

Тест на сохранение объема жидкости

Этапы проведения:

1) Сначала ребенку показывают два стакана, наполненные водой или соком до одинаковой отметки. Ребенка спрашивают, одинаковое ли количество жидкости в обоих стаканах. Важно, чтобы ребенок признал, что «воды одинаково». Констатация исходного равенства обязательна. Исходное равенство оцениваемого свойства обязательно сопровождается перцептивным сходством — уровни воды в двух стаканах выровнены.
2) Затем взрослый переливает воду из одного стакана в стакан другой формы, более широкий и низкий. Как правило, экспериментатор обращает внимание ребенка на эти преобразования: «Посмотри, что я делаю». Производится трансформация, при которой перцептивное сходство нарушается, хотя это никак не влияет на оцениваемое свойство.
3) После переливания повторяют вопрос: «Одинаковое ли количество жидкости в двух стаканах? », причем обязательно в той же форме, что и в начале.
Обычно дети в возрасте до 7 лет не справляются со стандартными задачами на сохранение. Решая задачи, дошкольники демонстрируют специфические, свойственные им представления о сохранении (постоянстве, инвариантности) различных свойств объекта при его пространственном, перцептивном преобразовании — «феномены Пиаже». Это самые достоверные факты в детской психологии, они могут быть воспроизведены у любого ребенка-дошкольника. Как правило, ребенок говорит, что воды в одном из стаканов теперь меньше (или больше), т.е. у него отсутствует понимание сохранения свойств предмета при его перцептивном преобразовании. Тогда констатируют феномен не с охранения. ДОШКОЛЬНИК оценивает объект как глобальное целое, непосредственно, эгоцентрически, полагаясь на восприятие. Он «центрирован» на настоящем моменте и не в состоянии одновременно думать о том, как предметы выглядели раньше; не видит, что произведенное действие в принципе обратимо (вода опять может быть перелита в одинаковые стаканы); сфокусировавшись на одном аспекте (различии в высоте уровней жидкости), не может принять во внимание сразу два параметра (высоту и ширину стакана). Пиаже расценивает феномен не сохранения как доказательство неспособности ребенка (до достижения им семилетнего возраста) к децентрации и неспособности к построению логического рассуждения. В том случае, когда на повторный вопрос «Одинаковое ли количество жидкости в двух стаканах? » ребенок подтверждает равенство свойства, говорят, что он сохраняет признак. Выполнение теста на сохранение — критерий функционирования конкретных операций. Напомним, логические операции — это умственные действия, которые характеризуются обратимостью. Обратимость относится, например, к отношению сложения и вычитания или соотношению утверждений, что расстояния между А и Б и между Б и А одинаковы. Способность мысленно использовать принцип обратимости является одним из основных признаков достижения стадии конкретно-операционального мышления. Другой вариант задач Пиаже — «тест на включение во множество» — предполагает сравнение целого и его частей.

Тест на включение во множество

1) Показывают несколько знакомых объектов, например цветов. Объекты должны разделяться на два подкласса (белые и красные), число элементов в этих подклассах должно быть неодинаково (4 красных и 2 белых).
2) Ребенку задают вопрос: «Чего больше — красных цветов или цветов? »
3) Обычный ответ пятилетнего ребенка: «Красных цветов больше». Объяснение Пиаже таково: ребенок центрирован на классе и не может думать о классе и его подклассах одновременно. Когда ребенок начинает решать подобные задачи правильно (обычно после 7 лет), это свидетельствует о возросшей умственной гибкости, о появлении обратимости, об увеличении способности к децентрации, что зависит от сформированности операциональных структур. Ребенок становится способным понять, что два признака предмета не связаны между собой, не зависят друг от друга (например, форма и количество вещества). Появляются представления о сохранении разных признаков — материала предмета, длины, массы, объема, позже — о сохранении времени, скорости. Появляется способность классификации объектов и сериации (т.е. упорядоченного

расположения в ряд, например в порядке уменьшения размеров). Теперь ребенок может преодолеть влияние непосредственного восприятия и применить логическое мышление к определенным ситуациям. Социальное и культурное окружение может ускорить или замедлить скорость прохождения стадии развития в первую очередь за счет того, предоставляет ли оно ему подходящие материалы для занятий, задачи для разрешения и т.д. Передача готового знания (заучивание правильных ответов) неэффективна; развитие происходит, когда совершается собственная активность человека, активное конструирование и саморегуляция познавательных процессов. Также для развития мышления (и в особенности для развития осознания других точек зрения) важен обмен идеями, обсуждение и спор со сверстниками. Переход к конкретно-операциональному мышлению перестраивает все психические процессы, моральные суждения и способность к сотрудничеству с другими людьми. Однако все эти логические операции конкретны — применяются только к реальным, осязаемым предметам и действиям с ними, подчинены конкретному содержанию, в котором ребенку представлена реальность.

III. Стадия формальных (пропозициональных) операций (12—15 лет).

Формально-операциональные структуры проявляются в способности ребенка рассуждать гипотетически и независимо от содержания предметной области, без конкретной опоры. Формальные мыслительные операции — основа логики взрослого человека, на них базируется элементарное научное мышление, функционирующее с помощью гипотез и дедукций. Абстрактное мышление представляет собой способность строить умозаключения по правилам формальной логики и комбинаторики, что позволяет подростку выдвигать гипотезы, придумывать их экспериментальную проверку, делать выводы. Особенно заметны новые достижения подростков в экспериментах по выведению некоторых простейших физических законов (законов качания маятника; способов соединения бесцветных жидкостей, чтобы получить жидкость желтого цвета; факторов, влияющих на гибкость некоторых материалов; на рост ускорения при скольжении по наклонной плоскости). В этой ситуации ребенок

Таблица 12

Операциональная концепция интеллекта Ж. Пиаже

Основной предмет исследования	Когнитивное развитие ребенка от рождения до зрелости
Методы исследования	Свободное клиническое интервью, наблюдения за поведением младенцев, анализ решения специально сконструированных задач детьми разных возрастов
Основные понятия	Эгоцентризм, анимизм, артификализм, синкретизм, конкретные операции, формальные операции, схемы, стадии, символическое мышление, понимание сохранения, обратимость, ассимиляция, аккомодация, организация, уравновешивание
Основные идеи	Интеллектуальное развитие представляет собой последовательность качественно различных стадий, порядок их прохождения неизменен, а скорость может быть разной. Интеллект — иерархия 3 стадий: сенсомоторный интеллект; конкретные операции; формальные операции
Факторы развития	Имеет значение определенный уровень созревания

	нервной системы; прослеживается влияние среды, которая стимулирует и испытывает ребенка, но когнитивные структуры в конечном счете выстраивает сам ребенок, в процессе спонтанных изобретений и открытий (т.е. ребенок учится сам, самостоятельно)
Ценное	— Постановка проблемы детского мышления как качественно своеобразного, имеющего уникальные достоинства — Выделение активности самого ребенка — Прослеживание генеза «от действия к мысли» — Открытие феноменов детского мышления («феномены Пиаже») и разработка методов его исследования («задачи Пиаже») — Идеи Пиаже послужили стимулом для множества других теоретических и эмпирических исследований интеллекта
Направления критики	— Функции и судьба эгоцентрической речи — Существование эгоцентризма ребенка — Сомнения относительно репрезентативности выборки и строгости используемых методов — Универсальность стадий (выполнение различных заданий во многих областях на одном и том же уровне, например на уровне конкретных операций), в том числе в разных культурах — Спонтанность когнитивного развития ребенка, неэффективность непосредственного обучения когнитивным операциям со стороны взрослых — Иные интерпретации феноменов Пиаже — Возможность достижения высших стадий формального интеллекта

Подросток формального уровня после нескольких проб прекращает непосредственное экспериментирование с материалом и принимается за составление перечня всех возможных гипотез. Только после этого он начинает последовательно проверять их, стараясь выделить действующие переменные и изучить особое влияние каждой из них. Такой тип поведения — систематическое опробование всех возможных комбинаций — основывается на новых логических структурах, для характеристики которых Пиаже использует язык пропозициональной логики. У подростка появляется способность понимать и строить теории, приобщаться к мировоззрению взрослых, выходя за пределы своего непосредственного опыта. Гипотетическое рассуждение вводит подростка в сферу потенциально возможного; при этом идеализированные представления не всегда поддаются проверке и часто противоречат реальным фактам. Подростковую форму когнитивного эгоцентризма Пиаже назвал «наивным идеализмом» подростка, приписывающего мышлению неограниченную силу в стремлении к устройству более совершенного мира. Лишь принимая на себя новые социальные роли взрослых, подросток сталкивается с препятствиями, начинает учитывать внешние обстоятельства, совершается окончательная интеллектуальная децентрация в новой сфере. Что касается периода перехода от юности к взрослому возрасту, Пиаже намечает ряд проблем относительно дальнейшего развития интеллекта, его специализации. В период построения жизненной программы, от 15 до 20 лет, можно предположить процесс интеллектуальной дифференциации: выявляются, во-первых, общие когнитивные структуры, применяемые

каждым индивидом специфическим образом в соответствии с собственными задачами, во-вторых, складываются особые структуры для разных областей деятельности.

§ 4. Критика основных положений теории Ж. Пиаже

Прежде всего, подвергается экспериментальной проверке и критике само существование феномена эгоцентрической познавательной позиции ребенка или, по крайней мере, его выраженность, «глубина». Так, некоторые исследователи пытаются доказать, что задачи Пиаже трудны для ребенка потому, что бессмысленны, эмоционально безразличны для него. Или что дети совершают ошибки не из-за отсутствия логических структур, а потому, что плохо понимают формулировки вопросов, не умеют их запоминать, своеобразно истолковывают даже не задание как таковое, а всю экспериментальную ситуацию целиком.

Показано, что уже в дошкольном возрасте тенденция эгоцентризма успешно преодолевается в условиях специально организованного обучения по методу планомерного формирования умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин, Л.Ф. Обухова). Отмечается, что эгоцентризм должен рассматриваться не как функция возраста, а как функция определенной организации деятельности ребенка (Л.С. Выготский, В.А. Недоспасова, Е.В. Филиппова). Эгоцентрические решения могут наблюдаться у взрослых в ситуациях затруднений, но при этом отсутствовать у детей, которые прошли адекватное обучение.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ:

1. Охарактеризуйте эгоцентризм как познавательную позицию ребенка.
2. В чем состоит метод клинического интервью, по Ж. Пиаже?
3. Какие выводы были сделаны Пиаже по результатам бесед с детьми дошкольного возраста?
4. Что такое «феномены Пиаже», «задачи Пиаже»?
5. Разъясните понятия «схема» и «операция» в концепции Пиаже.
6. Какие стадии обязательно проходит индивид в своем когнитивном развитии?
7. Какие факторы влияют на особенности интеллектуального развития человека?
8. В чем состоит «огромное завоевание» формального интеллекта в социальном плане в подростковом и юношеском возрасте? Что дает способность гипотетико-дедуктивного размышления для организации участия молодого человека в жизни общества?
9. Объясните, что стоит за данным афористическим высказыванием Ж. Пиаже: «Мысль есть сжатая форма действия».

ЗАДАНИЕ 1

Прочитайте текст, выделите специфические для теории Пиаже понятия, ключевые положения, характерные для этого подхода, обращая внимание на их формулировки. «Говоря в общем виде, прогрессирующее уравновешивание между ассимиляцией и аккомодацией является примером фундаментального процесса, осуществляющегося в когнитивном развитии, который может быть представлен в терминах центрации и децентрации. Ассимиляции, характерные для сенсорных и репрезентативных стадий, систематически искажающие реальность, потому что не сопровождаются адекватными аккомодациями, означают, что субъект остается центрированным на своих собственных действиях и на своей точке зрения. С другой стороны, постепенно устанавливающееся равновесие между ассимиляцией и аккомодацией является результатом последовательных децентраций, которые дают субъекту возможность занимать позиции других людей или даже объектов. Первоначально мы упрощенно описали этот процесс с помощью понятий эгоцентризма и социализации. Но это, гораздо более общая и фундаментальная особенность познания, присущая всем его формам, поскольку когнитивный процесс не сводится к ассимиляции информации: он влечет за собой процесс систематической децентрации, составляющий необходимое условие самой объективности» (Пиаже Ж.

Теория Пиаже // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: Сб. статей / Сост. и общ. ред. Л.Ф. Обуховой и Г.В. Бурменской. М., 2001. С. 118).

ЗАДАНИЕ 2

Подберите вопросы для проведения клинической беседы (по Пиаже) с детьми дошкольного возраста, зафиксируйте ее содержание и ход, проанализируйте с точки зрения особенностей детского мышления.

Дополнительная литература:

1. Брунер Д. О познавательном развитии // Исследования развития познавательной деятельности / Под ред. Д. Брунера. М., 1971.
2. Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. М., 1991.
3. Развитие личности ребенка / Под ред. А.М. Фонарева. М., 1986.
4. Ярошевский М.Г. История психологии. М., 1985. С. 329—345, 377—397.

Раздел четвертый ОСНОВНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОНТОГЕНЕЗЕ В РОССИЙСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Глава X КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПОНИМАНИЮ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: Л.С. ВЫГОТСКИЙ И ЕГО ШКОЛА

§ 1. Происхождение и развитие высших психических функций

Фундамент современной отечественной возрастной психологии составляют сформулированные Л.С. Выготским (1896—1934) принципиальные идеи и система основных понятий. В 1920—1930-х гг. им были разработаны основы культурно - исторической теории развития психики. Хотя Выготский не успел создать завершенной теории, но общее понимание психического развития в детстве, содержащееся в трудах ученого, позже было существенно развито, конкретизировано и уточнено в работах А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, М.И. Лисиной и других представителей школы Выготского. Основные положения культурно-исторического подхода изложены в работах Выготского: «Проблема культурного развития ребенка» (1928), «Инструментальный метод в психологии» (1930), «Орудие и знак в развитии ребенка» (1930), «История развития высших психических функций» (1930—1931), в наиболее известной книге ученого «Мышление и речь» (1933 —1934) и в ряде других.

Анализируя причины кризиса психологии как науки в первые десятилетия XX в., Л.С. Выготский обнаружил, что во всех современных ему концепциях развития психики реализован подход, который он назвал «биологизаторским» или «натуралистическим».

Биологизаторская трактовка отождествляет, ставит в один ряд психологическое развитие животного и развитие ребенка. Характеризуя традиционную точку зрения на психическое развитие (принадлежащую ассоциативной и бихевиористской психологии), Выготский выделяет три основных положения:

— изучение высших психических функций со стороны составляющих их натуральных процессов;

— сведение высших и сложных процессов к элементарным;

— игнорирование специфических особенностей и закономерностей культурного развития поведения.

Он называл подобный подход к исследованию высших психических процессов «атомистическим», указывая на его принципиальную неадекватность. Критикуя традиционный подход, Выготский писал о том, что «детской психологии чуждо само понятие развития высших психических функций», что она «ограничивает понятие психического развития ребенка одним биологическим развитием элементарных функций,

протекающим в прямой зависимости от созревания мозга как функции органического созревания ребенка».

Л.С. Выготский утверждал, что необходимо другое, не биологическое, понимание развития высших психических функций человека. Он не просто указывал на важность социальной среды для развития ребенка, но стремился выявить конкретный механизм этого влияния.

Выготский выделял низшие, элементарные психические функции (фаза натурального развития) и высшие психические функции (фаза «культурного» развития). Гипотеза, выдвинутая Выготским, предлагала новое решение проблемы соотношения психических функций — элементарных и высших. Главное различие между ними состоит в уровне произвольности, т.е. натуральные психические процессы не поддаются регуляции со стороны человека, а высшими психическими функциями (ВПФ) люди могут сознательно управлять. Выготский пришел к выводу о том, что сознательная регуляция связана с опосредованным характером ВПФ. Наиболее убедительная модель опосредованной активности, характеризующая проявление и реализацию высших психических функций, — «ситуация буриданова осла». Эта классическая ситуация неопределенности, или проблемная ситуация (выбор между двумя равными возможностями), интересует Выготского прежде всего с точки зрения средств, которые позволяют преобразовать (решить) возникшую ситуацию. Брошенный человеком жребий представляет, по Выготскому, средство, с помощью которого человек преобразует и разрешает данную ситуацию. Между воздействующим стимулом и реакцией человека (как поведенческой, так и мыслительной) возникает дополнительная связь через опосредующее звено — стимул-средство, или знак. Знаки (или стимулы-средства) — это психические орудия, которые, в отличие от орудий труда, изменяют не физический мир, а сознание оперирующего ими субъекта. Знак — это любой условный символ, имеющий определенное значение. В отличие от стимула средства, который может быть изобретен самим человеком (например, узелок на платке или палочка вместо градусника), знаки не изобретаются детьми, но приобретаются ими в общении со взрослыми. Универсальным знаком является слово. Механизм изменения психики ребенка, который приводит к появлению специфических для человека высших психических функций, — это механизм интериоризации (вращивания) знаков как средств регуляции психической деятельности. Интериоризация — фундаментальный закон развития высших психических функций в филогенезе и онтогенезе. В этом состоит гипотеза Выготского о происхождении и природе высших психических функций. Высшие психические функции ребенка возникают первоначально как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми и лишь впоследствии путем интериоризации они становятся собственно индивидуальными функциями, или, как писал Выготский: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая». Например, если говорить о произвольном внимании как высшей психической функции, то последовательность этапов его формирования такова: сначала взрослый в общении привлекает и направляет внимание ребенка; постепенно сам ребенок усваивает указательный жест и слово — происходит вращивание, интериоризация способов организации чужого и собственного внимания. Также и речь: первоначально выступая внешним средством общения между людьми, она проходит промежуточную стадию (эгоцентрической речи), начинает выполнять интеллектуальную функцию, и постепенно становится внутренней, интериоризированной психической функцией. Таким образом, знак появляется сначала во внешнем плане, в плане общения, а затем переходит во внутренний план, план сознания.

Проблемы интериоризации в те же годы разрабатывались французской социологической школой. К изначально существующему и изначально асоциальному

индивидуальному сознанию извне прививаются некоторые формы общественного сознания (Э. Дюркгейм) или в него вносятся элементы внешней социальной деятельности, социального сотрудничества (П. Жанэ) — таково представление французской психологической школы. Для Выготского сознание складывается только в процессе интериоризации — никакого изначально асоциального сознания ни филогенетически, ни онтогенетически нет. В процессе интериоризации формируется человеческое сознание, возникают такие собственно человеческие психические процессы, как логическое мышление, воля, речь. Интериоризация знаков является тем механизмом, который формирует психику детей.

В общее понятие «развитие высших психических функций» Выготский включает две группы явлений, в совокупности образующих процесс «развития высших форм поведения ребенка»:

— процессы овладения языком, письмом, счетом, рисованием как внешними средствами культурного развития и мышления,

— процессы развития специальных высших психических функций (произвольного внимания, логической памяти, понятий и т.д.).

Отличительные признаки высших психических функций: опосредованность, произвольность, системность; формируются прижизненно; складываются путем интериоризации образцов.

Выделяя два исторических этапа развития человечества, биологическое (эволюционное) и культурное (историческое) развитие, Выготский считает, что важно различить и своеобразно противопоставить их как два типа развития и в онтогенезе. В условиях онтогенетического развития обе эти линии — биологическая и культурная — находятся в сложном взаимодействии, слиты, реально образуют единый, хотя и сложный процесс. Как подчеркивал А.М. Матюшкин, для Выготского «главная проблема и предмет исследования в том, чтобы понять "сплетение" двух типов процессов, проследить их конкретное своеобразие на каждой ступени развития, раскрыть возрастную и индивидуально - типологическую картину развития на каждом из этапов и по отношению к каждой высшей психической функции. Трудность для Выготского состоит не в том, чтобы проследить и понять отдельный процесс культурного развития, но в том, чтобы понять его особенности в сложном сплетении процессов».

§ 2. Проблема специфики психического развития человека

Биологизаторскому, внеисторическому подходу, идее эволюционизма Л.С. Выготский противопоставил идею историзма, культурно-историческую концепцию развития. Согласно Л.С. Выготскому, каждая форма культурного развития есть уже продукт исторического развития человечества, а не простого органического созревания, в процессе общественной жизни сами природные потребности человека претерпели глубокие изменения, возникли и развились новые человеческие потребности. Для понимания специфики человеческого онтогенеза ключевой является идея соотношения реальной и идеальной форм развития. В одной из лекций, сравнивая развитие ребенка с другими типами развития (эмбриональным, геологическим, историческим), Выготский говорил: «Можно ли себе представить, ...что, когда самый первобытный человек только-только появился на Земле, одновременно с этой начальной формой существовала высшая, конечная форма — "человек будущего" и чтобы та идеальная форма как-то непосредственно влияла на первые шаги, которые делал первобытный человек. Невозможно это себе представить. Ни в одном из известных нам типов развития никогда дело не происходило так, чтобы в момент, когда складывается начальная форма... уже имела место высшая форма, идеал, появляющаяся в конце развития, и чтобы она непосредственно взаимодействовала с первыми шагами, которые делает ребенок на пути развития этой начальной, или первичной, формы. В этом заключается величайшее

своеобразие детского развития в отличие от других типов развития, среди которых такого положения не могли обнаружить и не находим. Это, следовательно, означает, что среда выступает в развитии ребенка, в смысле развития личности и ее специфически человеческих свойств, в роли источника развития, т.е. среда здесь играет роль не обстановки, а источника развития».

Социальная среда, по Выготскому, — это не просто внешнее окружение, а аккумулированный общечеловеческий опыт, материализованный в предметах материальной и духовной культуры; мир созданных человечеством предметов и явлений, творений культуры, в том числе мир человеческой деятельности. Среда содержит идеальные формы, образцы развития, т.е. то, к чему развитие ребенка должно стремиться. Высшие психические функции взрослого человека, речь и действия взрослого — идеальные формы (по отношению к действиям и речи ребенка), задающие направление онтогенетического развития. Социальная среда рассматривается как источник индивидуального психического развития, как «пространство» существования идеальных форм, которые присваиваются индивидом в ходе онтогенеза и становятся реальной формой его психики.

Человек есть социальное существо в том смысле, что вне взаимодействия с обществом он никогда не разовьет в себе тех качеств, которые возникли в результате развития всего человечества. Комментируя это принципиальное положение, Д.Б. Эльконин позже писал: «Ребенок присваивает общество... Все, что должно появиться у ребенка, уже существует в обществе, в том числе потребности, общественные задачи, мотивы и даже эмоции». От уровня развития общества зависит содержание развития ребенка и продолжительность детства. Процесс развития в онтогенезе проходит путь от социального к индивидуальному. Форма психического развития ребенка — овладение общественным опытом, присвоение исторически сложившихся способностей, способов деятельности и мышления. Общим механизмом формирования высших психических функций Выготский считал подражание ребенка взрослому. Движущая сила (фактор) психического развития -обучение. Высшие психические функции ребенка формируются прижизненно, в результате общения со взрослым. Орудием общения Выготский считал речевой знак как феномен культуры. Усвоение способа использования специальных орудий — средств, выработанных в ходе исторического развития человеческого общества, — т.е. обучение (а не созревание), определяет ход и направление психического развития (от социального к индивидуальному). Необходимым условием развития ребенка является полноценность всех функциональных систем организма, нормально функционирующий мозг (вспомним опыты Н. Ладыгиной-Коте по воспитанию детеныша шимпанзе до четырехлетнего возраста в очеловеченных условиях). Нельзя отрицать огромную вариативность «природных особенностей», недооценивать значение факторов, благоприятных или осложняющих органическое развитие. Однако обучение и воспитание по своему значению превосходят роль природных особенностей. В широком смысле сама жизнь в человеческом обществе (стихийное обучение) является необходимым условием специфически человеческого развития ребенка. Кроме того, обучение как специально организованный, целенаправленный образовательный процесс важно для разных сторон психического развития. Полноценное развитие слепого, глухого ребенка возможно при специальной организации обучения и общения с ним; и, напротив, нередко самые благоприятные предпосылки физически здорового ребенка могут остаться нереализованными при дефиците общения со взрослым, при отсутствии адекватных форм организации детской деятельности. Так, для развития устной и письменной речи важен так называемый фонематический слух; он, с одной стороны, обусловлен строением слухового аппарата и нервной системы человека, но формируется только в процессе усвоения речи. Таким образом, под условиями развития, которые оказывают влияние на вариативность развития в пределах нормы, в культурно-историческом подходе понимаются морфофизиологические особенности мозга и общение.

§ 3. Проблема адекватного метода исследования психического развития человека

Задача изучения своеобразия культурно - исторического развития психики, высших психических функций и высших форм поведения человека требует соответствующего метода исследования. Разработка нового метода исследования осуществлялась Выготским путем противопоставления сложившемуся общему методу экспериментирования, основанному на теоретических позициях классического бихевиоризма и выраженному в теоретической и экспериментальной схеме стимул—реакция. Выготский разработал новый, экспериментально-генетический метод исследования психических явлений. Идея метода формирующего эксперимента состоит в воссоздании генезиса определенных форм поведения, причем важно не просто констатировать этапы смены одних форм другими, но изучить самый процесс перехода к этим новым формам. Экспериментально-генетический метод Выготского реализует принцип историзма в психологии. Историческое изучение означает применение категории развития к исследованию психических явлений: «Изучать исторически что-либо — значит изучать в движении. Это и есть основное требование диалектического метода». В своем экспериментальном исследовании развития речевых понятий Выготский ставит задачу не, установить эмпирические стадии истории слова как основной единицы языка, а выяснить функциональную роль тех систем связей, которые стоят за словом. Опыты Выготского доказали, что значения слов развиваются, и позволили проследить сам процесс формирования житейских и научных понятий. Усовершенствованный формирующий эксперимент получил название генетико-моделирующего метода исследования.

§ 4. Проблема «обучение и развитие»

Первоначально эта проблема была поставлена Выготским в контексте развития высших психических функций и сознания человека. Согласно Выготскому, становление сознания является наиболее существенной линией развития человека. Человеческое сознание не может быть разложено на отдельные психические функции, оно представляет собой не механическую сумму, а структурное образование, систему высших психических функций, т.е. сознание имеет, системное строение. Ни одна психическая функция не развивается изолированно. Напротив, ее развитие зависит от того, в какую структуру она входит и какое место в ней занимает. Так, в раннем детстве в центре сознания находится восприятие, в дошкольном возрасте узловая психическая функция — память, в школьном — мышление. Все остальные психические процессы развиваются под влиянием доминирующей функции.

Ребенок постепенно овладевает культурными средствами - речевыми знаками, значениями, которые всегда находятся между человеком и миром и раскрывают наиболее существенные его стороны. Смысловая структура сознания — это уровень развития значений слов, словесных обобщений данного человека. Тезис о влиянии обучения на психическое развитие ребенка Выготский сформулировал в виде гипотезы о системном и смысловом строении сознания и его развитии в онтогенезе. По мнению Л.С. Выготского, вход в сознание возможен только через речь. Процесс психического развития (перестройка системной структуры сознания) обусловлен изменением уровня развития обобщений (смысловой стороны). Развивая значения слов, повышая уровень обобщений (через речевое общение людей), можно изменять системное строение сознания, т.е. управлять развитием сознания через обучение. Обучение есть внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка свойств, исторически присущих человеку. Экспериментальные исследования, прямо относящиеся к проблеме связи обучения и умственного развития, проведены Выготским в 1931 — 1934 гг.: это сравнительное изучение усвоения детьми житейских и научных понятий, иностранного и

родного языка, устной и письменной речи. Материалы этих исследований позволили выйти на новый уровень в понимании проблемы обучения и развития. Обучение не тождественно развитию. Не всякое обучение выполняет роль движущей силы развития, может случиться и так, что оно будет бесполезно или даже затормозит развитие. Чтобы обучение было развивающим, оно должно ориентироваться не на уже завершившиеся циклы развития, а на возникающие, на зону ближайшего развития ребенка.

Зона ближайшего развития охватывает становящиеся функции, это «функции, которые можно назвать не плодами развития, а почками развития, цветами развития». Зона ближайшего развития определяется Выготским как разница, «расстояние» между уровнем актуального умственного развития ребенка и уровнем возможного развития. Уровень трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно, обозначает актуальный уровень развития. Уровень трудности задач, решаемых под руководством взрослого, определяет потенциальный уровень. В зоне ближайшего развития находится психический процесс, формирующийся в совместной деятельности ребенка и взрослого; после завершения этапа становления он становится формой актуального развития самого ребенка.

Динамика изменений в зоне ближайшего развития ребенка вскрывает сложные взаимосвязи между развитием и обучением. Феномен зоны ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей, но не всякое обучение является действенным, а только то, которое, по словам Выготского, «забегает вперед» развития. Величина зоны ближайшего развития у отдельных детей различается, и определение ее глубины имеет практическое прогностическое значение. Нормативная возрастная диагностика должна включать в себя определение обоих уровней развития — актуального и возможного, а не «коллекционировать» лишь внешние, явные проявления достигнутого развития. Зона ближайшего развития глубоко характеризует потенциальные возможности ребенка, позволяет сделать научно обоснованный прогноз и дать практические рекомендации.

Л.С. Выготский установил четыре основные закономерности, или особенности, детского развития:

1. Цикличность. Развитие имеет сложную организацию во времени, темп и содержание развития изменяются на протяжении детства. Подъем, интенсивное развитие сменяется замедлением, затуханием. Ценность месяца в жизни ребенка определяется тем, какое место он занимает в циклах развития: месяц в младенчестве не равен месяцу в подростничестве.

2. Неравномерность развития. Разные стороны личности, в том числе психические функции, развиваются неравномерно. Есть периоды, когда функция доминирует, — это период ее наиболее интенсивного, оптимального развития, а остальные функции оказываются на периферии сознания и зависят от доминирующей функции. Каждый новый возрастной период знаменуется перестройкой межфункциональных связей — в центр выдвигается другая функция, устанавливаются новые отношения зависимости между остальными функциями.

3. «Метаморфозы» в детском развитии. Развитие не сводится к количественным изменениям, это не рост, а цепь качественных преобразований. Психика ребенка своеобразна на каждой возрастной ступени, она качественно отлична от того, что было раньше, и того, что будет потом.

4. Сочетание процессов эволюции и инволюции в развитии ребенка. Процессы инволюции закономерно включены в прогрессивное развитие. То, что сложилось на предыдущем этапе, отмирает или преобразуется. Например, ребенок, научившийся говорить, перестает лепетать.

Таблица 13

Культурно-историческая теория развития психики Л.С. Выготского

Основной предмет исследования	Происхождение и развитие высших психических функций,

	строение и развитие сознания («вершинная психология»)
Методы исследования	Генетико-моделирующий метод (формирующий эксперимент)
Основные понятия	Опосредование, знак, стимул-средство, элементарные и высшие психические функции, идеальные образцы, присвоение, обучение, зона ближайшего развития
Основные идеи	— Опосредованный характер ВПФ — Интериоризация знаков как закон развития ВПФ — Гипотеза о системном и смысловом строении сознания — Принципиально новый, культурно-исторический подход в понимании психического развития (новое понимание источника, движущих сил, условий, направления развития) — Разработка нового экспериментально-генетического метода исследования в психологии — Анализ механизма влияния обучения на развитие
Факторы развития	Обучение
Ценное	— Заложил основы культурно-исторической парадигмы в исследовании психического развития человека — Ввел идею историзма в область психологии и предложил метод исследования высших форм психики и поведения — Разработал систему основных понятий и принципы возрастно-психологического анализа онтогенеза человека
Направления критики	— Недостаточная эмпирическая обоснованность теоретических положений — Интеллектуалистический характер общего представления о психическом развитии — Указания на переоценку культурного фактора и недооценку эффектов саморазвития ребенка

Возвращаясь к высказанной Л.С. Выготским гипотезе о развитии сознания, отметим, что многие исследователи, признавая ее большой творческий потенциал, указывали на определенные недостатки этой концепции: интеллектуалистический характер (рассматриваются познавательные процессы), акцентирование и преувеличение роли именно речевого общения ребенка и взрослого для развития мышления ребенка; малую опору на фактический материал. Преодоление недостатков и исторически обусловленных ограничений этой гипотезы происходило в дальнейшем развитии российской детской психологии в рамках культурно-исторической парадигмы.

В конце 1930-х гг. психологи харьковской школы А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, П.Я. Гальперин, Л.И. Божович показали, что в основе развития обобщений лежит непосредственная практическая деятельность субъекта, а не речевое общение. Тезис о значении деятельности в психическом развитии человека позволил по-новому проанализировать проблему детерминации психического развития, преодолеть пределы двухфакторной (наследственность и среда) трактовки развития. В работах отечественных

психологов показано, что усвоение общественно-исторического опыта может происходить только в активной деятельности самого ребенка. Введение понятия «деятельность» акцентирует активность субъекта развития, поворачивает проблему развития на самого субъекта. Как резюмирует Л.Ф. Обухова, «процесс развития — это самодвижение субъекта, осуществляющееся благодаря его деятельности в предмете, а факторы наследственности и среды являются необходимыми условиями, от которых зависит индивидуальная неповторимость личности».

Отсюда новую трактовку получила категория «движущие силы развития», под которыми стали понимать деятельность ребенка; взаимодействие с окружающей действительностью при осуществлении деятельности; противоречия внутри деятельности. Д.Б. Эльконин углубил идею о ведущей роли обучения, указав принципиальный путь развития — организацию детской деятельности, соответствующей данному возрасту. Необходимым условием психического развития является общение ребенка со взрослым. Проблема развития общения взрослых и детей была в центре внимания М.И. Лисиной и ее сотрудников. Было выделено несколько этапов в этом процессе в течение первых семи лет жизни детей, а также критерии их сформированности и те новообразования в структуре личности и интеллекта, которые напрямую связаны с тем или иным этапом общения. Данные исследований свидетельствуют, что общение со взрослым на каждом из возрастных этапов выполняет свои специфические функции. В общении со взрослым формируется потребность общения с другими людьми и эмоциональное отношение к ним, развиваются психические процессы, происходит овладение предметными действиями орудийного характера. Формы взаимодействия ребенка и взрослого проходят путь становления от первоначально совместных, через совместноразделенные и, наконец, к самостоятельной деятельности самого ребенка.

§ 5. Две парадигмы в исследовании психического развития

Современный психолог Л.Ф. Обухова, опираясь на позицию Выготского относительно принципиальных различий «биологизаторского», «натуралистического» и культурно-исторического подходов к развитию, настаивает на выделении и существовании двух главных парадигм в исследовании детского развития: естественно-научной и культурно-исторической. Вслед за Т. Куномона рассматривает понятие «парадигма» как «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений». Обухова считает, что понятие «парадигма» ориентирует психологов на осознание основополагающих установок психологических школ и направлений, что чрезвычайно важно при сегодняшней открытости российской науки, при знакомстве психологов со множеством различающихся подходов и концепций. Естественно - научная парадигма представлена множеством вариантов и в истории возрастной психологии, и на современном этапе ее развития. Принципиальные натуралистические установки лежат в основе таких внешне несходных теорий, как биогенетическая теория, нормативный подход, классический бихевиоризм, теория конвергенции двух факторов, психоаналитическое изучение ребенка, концепция интеллектуального развития Ж. Пиаже. Возникают новые концепции и направления изучения развития, базирующиеся на тех же натуралистических методологических позициях: этологическое, экологическое, инвайронментальное, социокогнитивное и др.

В рамках этой парадигмы накоплено множество эмпирических фактов о содержании и условиях психического развития, проведены плодотворные исследования, проанализированы основные аспекты человеческой жизни и психики: поведение, интеллект и эмоционально-волевая сфера. Культурно-историческая парадигма, заложенная в работах Л.С. Выготского, продолжена в исследованиях российских психологов А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, П.И. Зинченко, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, М.И. Лисиной, В.В. Давыдова, Л.А. Венгера, Н.Н. Поддьякова, Н.Ф.

Талызиной, Н.Г. Салминой и многих других. Зарубежные последователи теории Л.С. Выготского - Дж. Брунер, М. Коул, С. Скрибнер, Р. Ван дер Веер, Дж. Верч и др. Обе эти парадигмы имеют право на существование и дальнейшее развитие, но необходимо четко осознавать, что в их основе лежат взаимоисключающие научные установки, поэтому они не могут быть просто суммированы; необходимо избегать упрощенного, эклектического подхода и некритического заимствования идей, понятий или даже фактов.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ:

1. Чем характеризуется «натуралистический» подход в понимании развития ребенка?
2. В чем состоит разница элементарных и высших психических функций в понимании Л.С. Выготского?
3. Что такое знаки, или стимулы-средства?
4. Дайте определение понятия «высшие психические функции».
5. В чем выражается специфика психического развития человека?
6. Сформулируйте гипотезу Выготского о происхождении и природе высших психических функций.
7. Что такое идеальная и реальная формы развития?
8. Как решается Выготским проблема соотношения обучения и развития?
9. Охарактеризуйте понятие «зона ближайшего развития»; его теоретическое и практическое значение.
10. В чем принципиальное значение введения понятия «деятельность» в анализ проблемы психического развития?

ЗАДАНИЕ

Прочитайте статьи ведущих психологов, посвященные творчеству Л.С. Выготского; выделите следующие аспекты:

— в каких сферах научного знания и социальной практики используются положения, сформулированные Л.С. Выготским?

— какие выводы прошли проверку временем и последующим развитием научного знания?

— какие положения вызывают критические замечания и нуждаются в уточнении?

Литература к заданию:

1. Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология: Тезисы докладов Всесоюзной конференции 23—25 июня 1981 г. М., 1981.
2. Журнал «Вопросы психологии». 1996. № 5, 6. Статьи В.П. Зинченко, В.В. Давыдова, О.М. Дьяченко, А.А. Мелик-Пашаева, Л.Ф. Обуховой и др.

Могут быть использованы и другие публикации.

Дополнительная литература:

1. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры. М.; Воронеж, 1996.
2. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. М., 1997.
3. Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология: Тезисы докладов Всесоюзной конференции. 23—25 июня 1981 г. М., 1981.

Глава XI СТАДИАЛЬНОСТЬ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА: ПРОБЛЕМА ПЕРИОДИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ В ОНТОГЕНЕЗЕ

§ 1. Проблема исторического происхождения возрастных периодов. Детство как культурно-исторический феномен

Представление о предмете возрастной психологии на протяжении развития науки углублялось. Подчеркнем, однако, что и сам объект изучения — содержание и структура жизненного цикла человека - подвержен историческим изменениям. В этом смысле высказывался Л.С. Выготский, критикуя понимание «вечно детского» и выдвинув взамен этого положение об «исторически детском». Ход психического развития не подчиняется вечным законам природы и созревания организма, поэтому нельзя говорить о детстве «вообще». История детства как культурно - исторического феномена соотносится с историей общества. Детство — это сложное социокультурное явление, которое имеет историческое происхождение и природу. В классических исследованиях французского историка Ф. Ариеса показано, как складывалось понятие детства на протяжении исторического развития человечества и чем оно отличалось в разные эпохи. Ариес проанализировал произведения живописи, литературные произведения, письма людей прошлых времен. Он пришел к выводу, что развитие общественной жизни, появление новых социальных институтов приводит к выделению возрастов человеческой жизни. Так, внутри семьи зарождается период раннего детства, связанный с «балованием» и «нежением» малыша. Школа как социальный институт принимает на себя обязанность регулярной подготовки детей к взрослой жизни, а классная организация школы дифференцирует понятие детства и отрочества более тонко («школьник 3-го класса», «пятиклассник» и пр.). Введение обязательной воинской повинности и военной службы сказывается на оформлении юношеского периода. Таким образом, Ариес стремился показать историческую тенденцию удлинения детства за счет надстраивания нового периода над уже имеющимися. Д.Б. Эльконин выдвинул оригинальную идею о том, что детство как период онтогенеза возникло тогда, когда у некоторых видов животных стали исчезать отдельные формы инстинктивного поведения. Для прижизненного приобретения этими животными нужных форм поведения и возникло детство. Своеобразие человеческого детства состоит в том, что младенец рождается совершенно беспомощным существом, у которого полностью отсутствуют инстинктивные способы удовлетворения даже врожденных органических потребностей. Все поведение человека становится приобретенным. Поэтому ему необходимо весьма продолжительное детство, которое удлиняется по мере развития общества, выдвигающего все более высокие требования к знаниям и умениям своих членов. Д.Б. Эльконин показал, что закономерностью развития детства как социокультурного феномена является не простое его удлинение, а качественное изменение по структуре и содержанию. С усложнением жизни общества положение ребенка в нем (т.е. социальный статус, круг прав и обязанностей, присущих этому периоду жизни, набор доступных для него видов и форм деятельности) существенно изменяется. На ранних стадиях общественного развития (и это подтверждается этнографическими кросс-культурными исследованиями) происходило непосредственное включение ребенка в производственные процессы (собирательство, выкапывание) и практическое освоение им способов добывания пищи, функций орудий труда, целей и задач общей деятельности. В определенный исторический период произошло такое усложнение орудий труда, при котором дети уже не могли непосредственно включаться в труд взрослых, поэтому специально для подрастающего поколения создаются особые предметы — игрушки, уменьшенные и видоизмененные орудия труда. Когда уменьшенные копии орудий не позволяют реально воспроизвести производительную деятельность, появляется игра. Действуя с игрушками, дети, с одной стороны, воспроизводили общий смысл труда взрослых, с другой — развивали у себя не-

которые общие способности, необходимые им для овладения в последующем различными настоящими орудиями (зрительно-двигательные координации, ловкость и т.п.). Постепенно некоторые игрушки становились символическим замещением реальных орудий или различных других предметов общественной жизни людей. Эльконин показал социальную природу игры: «Ролевая игра возникает в ходе исторического развития общества в результате изменения места ребенка в системе общественных отношений. Она, следовательно, социальна по своему происхождению, по своей природе». Вместе с возникновением игры и игрушек складывается и новый период в развитии ребенка. В современной психологии и педагогике данный период назван дошкольным возрастом, ведущей деятельностью в нем начинает выступать игра. Эльконин продемонстрировал исторический характер детства и историческое происхождение его отдельных периодов на примере появления одного из детских возрастов. Период игры «сдвигает» период овладения орудиями труда вверх, на более поздний хронологический возраст. Когда возникает новый период, стадии возрастного развития, находящиеся внизу, также не остаются неизменными. Возникновение школьного обучения наполняет новым смыслом предшествующий «период игры», делая его дошкольным. Историческое происхождение имеют не только детские периоды жизненного цикла. Одно из исторически недавних приобретений человечества — выделение периода старости как психологического возраста. Появление понятия «старость» как социальной и возрастной категории относят к XX в. Исходя из схемы, намеченной Элькониным, современный исследователь В.Т. Кудрявцев показывает дальнейшее историческое развитие детства и выделяет три исторических типа детства:

1. Квазидетство — на ранних этапах человеческой истории, когда детское сообщество не выделено, а непосредственно включено в совместную со взрослыми трудовую деятельность и ритуальную практику (первобытное детство);

2. Неразвитое детство — мир детства выделен, и перед детьми возникает новая социальная задача — интеграция во взрослое сообщество. Ролевая игра берет на себя функцию преодоления межпоколенного разрыва, выступая как способ моделирования смысловых оснований деятельности взрослых. Социализация происходит по мере освоения ребенком строго очерченного поля готовых смыслов деятельности. Пример — детство в Средние века и в Новое время.

3. Развитое детство (термин В.В. Давыдова) — складывается тогда, когда смыслы и мотивы деятельности взрослых не самоочевидны (современное детство). Образ взрослости, на который ориентируется ребенок, — принципиально неполный, незавершенный, и ребенок должен свободно и творчески «самоопределиться в культуре». Современное «развитое» детство предполагает творческое освоение культуры как открытой многомерной системы. Продуктивный, творческий характер психического развития современного ребенка реализуется уже на ранних этапах в виде феноменов детской субкультуры, «умения ставить проблемы», «чувства комического», «коммуникативной инициативности» и т.д. В.Т. Кудрявцев предлагает развернуть новую линию исследований детства, положив в основу принципиальную идею о том, что детство — это не только исторический продукт, производный от общественного развития, но и формообразующее, порождающее начало в культуре и истории, «источник саморазвития родовой культуры, ее генератор»1. Опираясь на идеи российских философов И.А. Ильина, П.А. Флоренского, М.М. Бахтина, В.Б. Шкловского и др., он формулирует новое понимание культуры как совокупного творческого опыта, как универсума кристаллизованных творческих возможностей людей. При таком ее понимании присвоение как механизм психического развития выходит за рамки репродукции (воспроизведения) идеальных образцов, а межпоколенная передача опыта обязательно предполагает креативность развивающегося субъекта, преодоление ограничений, «проблематизацию» образцов.

§ 2. Категория «психологический возраст» и проблема периодизации детского развития в работах Л.С. Выготского

Представление о стадиальности психического развития человека противостоит идее непрерывности, постепенного совершенствования и накопления достижений. Она находит свое отражение в ведущихся в мировой психологии уже не одно десятилетие поисках единой периодизации («карты психического развития»), которая синтезировала бы разные стороны процесса развития и опиралась на его механизмы.

Л.С. Выготский называл проблему возрастной периодизации развития «центральной для всей детской психологии» и «ключом ко всем вопросам практики».

Проанализировав существовавшие на тот момент схемы периодизации, он выделил три способа их построения.

1. Периодизация детства на основе ступенчатообразного построения других процессов, так или иначе связанных с развитием психики ребенка. Например, в соответствии с биогенетическим принципом выделяются стадия животной психики, стадия первобытности и др. у Ст. Холла или согласно исторически сложившимся ступеням образования говорят о дошкольном детстве, школьном возрасте и т.д.

2. За основу членения детства берется какой-то один признак или сторона развития как условный критерий (например, дентиция — появление и смена зубов — в периодизации П.П. Блонского или сексуальное развитие в концепции 3. Фрейда).

3. Производится попытка феноменологически описать особенности процесса развития и выделить закономерности, как в работах, А. Гезелла.

Выготский предложил принципы, по которым должна строиться подлинно научная психологическая периодизация, учитывающая сущность процесса детского развития. Критерий выделения периодов должен быть внутренним по отношению к самому развитию: «Только внутренние изменения самого развития, только переломы и повороты в его течении могут дать надежное основание для определения главных эпох построения личности ребенка»2. Критерий должен быть объективным, вехи разграничения возрастов не должны быть расставлены условно и произвольно. Критерий не может быть сведен к какому-либо одному признаку, поскольку в ходе развития симптоматичность и важность признака изменяется при переходе от возраста к возрасту. Л.С. Выготский заложил основы возрастной психологии, разработав принципиально новый подход к явлениям психического развития, разворачивающимся во времени. Вместо изучения возрастных особенностей отдельных психических процессов и функций (восприятия, внимания, мышления), традиционно изучаемых психологией, он предложил на первый план выдвинуть понятие «психологический возраст» и рассматривать возрастные периоды развития как «единицы» анализа детского развития. В работе «Проблема возраста», написанной в 1932—1934 гг., Выготский так сформулировал эту мысль: «Возрасты представляют собой такое целостное динамическое образование, такую структуру, которая определяет роль и удельный вес каждой частичной линии развития». Каждый психологический возраст, по Выготскому, характеризуется складывающейся к началу каждого возрастного периода социальной ситуацией развития. Социальная ситуация развития — это «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной». Выготский подчеркивал, что среду надо рассматривать не в абсолютных показателях, а в ее отношении к ребенку, в связи с переживаниями самого ребенка. Понятие «социальная ситуация развития» фиксирует неповторимое своеобразие взаимосвязи внешней среды и внутреннего мира ребенка, т.е. окружающей действительности и мотивационно-потребностной сферы. Кроме того, психологический возраст характеризуется новообразованиями. Возрастные новообразования — это результаты, продукты возрастного развития и одновременно предпосылки дальнейшего развития. Психологические новообразования представляют

собой новый тип строения личности ребенка, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период. Выготский различал центральные и побочные новообразования, изменения в структуре сознания и личности. Таким образом, структура психологического возраста включает: социальную ситуацию развития, определяющую «образ жизни ребенка, или его социальное бытие», в процессе которого развиваются новообразования в сфере сознания и личности. Новая структура сознания неизбежно означает, по мнению Выготского, и новый характер восприятия внешней действительности и деятельности в ней. Возникшие в данный период новообразования изменяют социальную ситуацию развития; ребенок начинает требовать другой системы отношений со взрослыми, по-иному смотрит на мир и сам, с помощью взрослых, меняет свои отношения с ними. Иными словами, накапливаясь с течением времени, психологические новообразования постепенно приходят в противоречие со старой социальной ситуацией развития, ведут к ее слому и построению новых отношений, открывающих новые возможности для развития ребенка в следующем возрастном периоде. Так происходит смена психологических возрастов. Говоря словами Выготского, в этом состоит динамика развития возраста. Л.С. Выготский различал два типа возрастных периодов, сменяющих друг друга: стабильные и критические. В стабильных возрастах развитие совершается внутри характерной социальной ситуации развития, медленно, эволюционно, такими небольшими шажками, что эффект развития становится вполне очевиден только в виде скачкообразно появляющегося новообразования. В другие, критические периоды, напротив, развитие совершается бурно, стремительно. Характерно резкое обострение кризиса в середине - кульминационная точка, или апогей, по которой и удобно датировать кризис. Кризисы, по мнению Выготского, имеют не только негативное, но и собственное позитивное значение. Отказ от старой социальной ситуации развития и образование новой составляет основное содержание кризисного периода. Кризисы, сочетающие в себе разрушительные и созидательные тенденции, — это норма онтогенеза.
Периодизация, выстроенная Выготским, включает следующие периоды:
— кризис новорожденности;
— младенчество (2 месяца — 1 год);
— кризис одного года;
— раннее детство (1 — 3 года);
— кризис трех лет;
— дошкольный возраст (3 — 7 лет);
— кризис семи лет;
— школьный возраст (8—12 лет);
— кризис 13 лет;
— пубертатный возраст (14—17 лет);
— кризис 17 лет.

§ 3. Представления о возрастной динамике и периодизации развития Д.Б. Эльконина

Д.Б. Эльконин (1904—1984) исследовал проблемы присвоения ребенком способов родовой человеческой деятельности как основы развития его специфически человеческих способностей. Эльконин признавал только формулу «ребенок в обществе» (а никак не «ребенок и общество»), подчеркивая, что ребенок с момента рождения является общественным существом. Психическое развитие ребенка протекает в системе отношений двух типов: «ребенок — общественный предмет» и «ребенок — общественный взрослый». «Общественный взрослый» выступает носителем «общественно выработанных способов действия» с предметами, воплощением смыслов и норм жизни. Овладевая основами культуры, ребенок не приспосабливается к условиям жизни, а выступает как активный

субъект деятельности, в процессе осуществления которой у него возникают и развиваются различные психические новообразования. Развернутая периодизация психического развития ребенка от рождения до 17 лет была создана Д.Б. Элькониным и представлена в статье «К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте» (1971). В развитии детей. Д.Б. Эльконин считал необходимым выделение стадий, возрастных периодов, а не просто временных промежутков. Он рассматривал возраст как «относительно замкнутый период, значение которого определяется, прежде всего, его местом и функциональным значением на общей кривой детского развития». Каждый психологический возраст характеризуется показателями, которые находятся между собой в сложных отношениях:

1. Социальная ситуация развития;
2. Ведущая деятельность;
3. Основные новообразования.

Социальная ситуация развития определяется как фактическое место ребенка в общественных условиях, его отношение к ним и характер деятельности в них. С жизнью ребенка в определенной социальной ситуации неразрывно связаны и типичные для данного возраста деятельности ребенка, составляющие его вторую важнейшую характеристику.

Эльконин использовал понятие ведущая деятельность, разработанное А.М. Леонтьевым, как критерий выделения психологических возрастов. В каждом возрасте имеется система различных видов деятельности, но ведущая занимает в ней особое место. Ведущая деятельность проходит длительный путь становления, развития (под руководством взрослых), а не возникает сразу в готовой форме.

Ведущая деятельность — это не та деятельность, которая занимает у ребенка больше всего времени. Это главная деятельность по ее значению для психического развития:

— в форме ведущей деятельности возникают и внутри нее дифференцируются другие, новые типы деятельности (так, в игре в дошкольном детстве впервые возникают и складываются элементы учения);

— в ведущей деятельности формируются или перестраиваются частные психические процессы (в игре формируются процессы активного воображения ребенка);

— от ведущей деятельности зависят наблюдаемые в данный период развития изменения личности ребенка (в игре ребенок осваивает мотивы и нормы поведения людей, что составляет важную сторону формирования личности).

Эльконин представил последовательность психологических возрастов в детстве следующим образом:

— кризис новорожденности;

— младенчество (2 месяца — 1 год) — непосредственно-эмоциональное общение со взрослым;

— кризис одного года;

— ранний возраст (1 — 3 года) — орудийно-предметная (предметно-манипулятивная) деятельность;

— кризис трех лет;

— дошкольный возраст (3 — 7 лет) — ролевая игра;

— кризис семи лет;

— младший школьный возраст (8—12 лет) — учебная деятельность;

— кризис 11 — 12 лет;

— подростковый возраст (11 — 15 лет) — интимно-личное общение со сверстниками;

— кризис 15 лет.

Внутри деятельности возникают и развиваются так называемые психологические новообразования. При смене одной ведущей деятельности другой (когда, например, игровая деятельность дошкольного возраста замещается другой ведущей деятельностью — учебной, характерной уже для младшего школьного возраста) происходит кризис. В

зависимости от содержания выделяют кризисы отношений (3 года и 11 лет) и кризисы мировоззрения (1 год и 7 лет). Эльконин в представленной им схеме психического развития в детстве разработал идею о периодической смене, чередовании в онтогенезе двух типов деятельности. Этот шаг был подготовлен работами А.В. Запорожца и П.Я. Гальперина, посвященными анализу строения и формирования предметного действия. А.В. Запорожец считал, что психические процессы являются разновидностями ориентировочных процессов. Так, восприятие — это ориентировка в свойствах и качествах предметов, мышление — ориентировка в их связях и отношениях, а эмоции — ориентировка в личностных смыслах. При исследовании произвольных движений и их формирования у детей Запорожец пришел к выводу о роли ориентировки как ведущей части действия и о прохождении ориентировкой нескольких этапов — от внешней, развернутой, к внутренней, свернутой. П.Я. Гальперин изучал развитие внутренней, умственной деятельности. Он считал, что из трех компонентов действия — ориентировки, исполнения и контроля — наибольшее значение имеет именно ориентировка. Правильно заданная ориентировочная основа дает возможность с первого раза выполнить действие безошибочно. Постепенно (поэтапно) происходит интериоризация действия и превращение его во внутреннее, умственное действие. Итак, в каждом человеческом действии можно выделить две его стороны, две части — ориентировочную и исполнительную. Фаза ориентировки предшествует исполнению. Она особенно развернута на начальных этапах освоения нового предметного действия. Именно ориентировочная часть действия подвергается интериоризации, что и составляет основное содержание функционального развития психики.

В деятельности могут быть выделены две стороны — мотивационная и операционная; они развиваются неравномерно, причем темп развития отдельной стороны деятельности в каждом возрастном периоде изменяется. Согласно гипотезе Д.Б. Эльконина, все детские возрасты могут быть разделены на два типа:

— в возрастах первого типа (это младенчество, дошкольное детство, подростковый возраст) у ребенка развивается преимущественно общественно-мотивационная сторона некоторой деятельности; складывается ориентация ребенка в системе отношений, мотивов, смыслов человеческих действий;

— в возрастах второго типа, следующих за первыми (это раннее детство, младший школьный возраст, ранняя юность), у ребенка развивается уже операционная сторона этой деятельности.

Происходит закономерное чередование одних возрастов (в которых у детей по преимуществу развиваются потребности и мотивы) с другими возрастами (когда у детей формируются конкретные операции той или иной деятельности). Так, в младенчестве в эмоциональном общении с близким взрослым возникают потребности и мотивы делового сотрудничества и освоения предметного мира, которые реализуются в предметной деятельности в раннем возрасте, когда и складываются соответствующие операции. Но в дошкольном возрасте в игровой деятельности по преимуществу развиваются потребности и мотивы той деятельности, которая становится ведущей в следующем, младшем школьном возрасте. Поэтому два определенных смежных возраста как бы сцеплены друг с другом, и эта «сцепка» (или, говоря словами Д.Б. Эльконина, «эпоха») воспроизводится на протяжении всего детства (или периодически повторяется).

Таким образом, Д.Б. Эльконин высказал предположение, что закономерность опережающего развития ориентировки по сравнению с исполнительной частью действует не только в функциональном, но и в возрастном развитии психики: в процессе развития ребенка сначала происходит освоение мотивационной стороны деятельности, а затем — операционально-технической. С точки зрения Эльконина, периодически возникает разрыв между уровнем развития операциональной и мотивационной сторон деятельности, одна вырывается вперед и опережает другую, и необходимо изменить деятельность, чтобы отстающая сторона достигла необходимого уровня развития. Движущие силы развития

связаны с противоречием, которое складывается в процессе овладения ребенком мотивационной и предметной сторонами деятельности. Гипотеза периодичности в психическом развитии ребенка, сформулированная Д.Б. Элькониным, творчески развивает идеи Л.С. Выготского, она объясняет формирование у ребенка не только познавательной, но и мотивационно-потребностной сферы личности, освоение ребенком мира людей и мира предметов, раскрывает механизм самодвижения в психическом развитии.

§ 4. Современные тенденции в решении проблемы периодизации психического развития

Вопросы возрастной периодизации развития психики подробно рассматривались в работах А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, В.В. Давыдова, М.И. Лисиной, А.В. Петровского, Д.И. Фельдштейна и других.

В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман проанализировали две наиболее авторитетные модели возрастной периодизации — концепцию Э. Эриксона и концепцию Д.Б. Эльконина. По их мнению, обе эти концепции страдают «несбалансированностью» и «неполнотой». Э. Эриксон выдвигает на первый план внутренние источники развития, а Эльконин — внешние, средовые. Авторы предложили положить в основу теории общего психического развития и периодизации понятие «со-бытийная общность»/одновременно схватывающее две стороны развития — его объект и источник. В построении любой человеческой (со-бытийной) общности участвуют, по крайней мере, двое, и смена формы и содержания общности сопровождается сменой партнера. В самом общем виде интегральная периодизация психического развития представляет собой ступени развития человека как субъекта собственного развития в разных типах базисных общностей. Каждая ступень имеет сложное строение: выделяются стадия становления событийности и стадия становления самобытности, кризисы рождения (переходы в новую общность) и кризисы развития (освоения новой общности). Не претендуя на полноту раскрытия подхода, кратко перечислим выделенные стадии:

I. Оживление (от рождения до 12 месяцев) — общность с родным взрослым. Ребенок осваивает собственную телесную, психосоматическую индивидуальность.

II. Одушевление (11 месяцев — 6,5 лет) — общность с близким взрослым. Ребенок впервые открывает для себя свою собственную самость (знаменитое «Я сам!»), осознает себя субъектом собственных хотений и умений.

III. Персонализация (5,5— 18 лет). Партнером растущего человека становится общественный взрослый в таких культурных позициях, как учитель, мастер, наставник и др. Человек впервые осознает себя потенциальным автором собственной биографии, принимает персональную ответственность за свое будущее, уточняет границы самотождественности внутри совместного бытия с другими людьми.

IV. Индивидуализация (17—42 года). Партнером человека становится (в пределе) человечество, с которым он вступает в деятельностные отношения, опосредствованные системой общественных ценностей и идеалов. Суть данной ступени развития субъекта — индивидуализация общественных ценностей по мерке личностной позиции человека. Человек становится ответственным за собственную самость.

V. Универсализация (39 лет и старше) — выход за пределы сколь угодно развитой индивидуальности и одновременно вход в пространство обще- и сверхчеловеческих, экзистенциальных ценностей как в «свое другое». Бого-человечество как соучастник в построении и собеседник в осмыслении универсального со-бытия. Слободчиков и Цукерман уверены в большой практической ценности схем периодизации, сравнивая их значение с эволюционным древом в биологии или таблицей Менделеева в химии: «Если общая карта развития будет построена, психологи и педагоги смогут увидеть белые пятна, пустоты в том культурно-образовательном пространстве, которое они строят для

обеспечения оптимальных (с точки зрения определенных культурных ценностей) путей развития для людей разных возрастов».

В последние годы получила дальнейшее теоретическое и экспериментальное изучение идея кризисов в психическом развитии. Новообразования критических периодов были проанализированы Л.И. Бершедовой как формы психологической готовности к переходу на новый этап возрастного развития. В работах К.Н. Поливановой показано, что в онтогенетическом развитии в критические возрастные периоды происходит взаимопереход реальной и идеальной форм, вскрыт сложный внутренний механизм этого взаимодействия. В этой логике критический возраст с необходимостью включает целый ряд последовательных этапов. Обращается внимание на то, что в поле зрения психологов должны попасть не только новообразования возраста, но и «исчезновения» (признаки нормальной возрастной инволюции); возрастная динамика должна рассматриваться не только с точки зрения взрослого (с позиции достигнутого ребенком соответствия культурной норме возраста и психофизиологической норме созревания), но и с учетом детских критериев «самочувствования». Все чаще современные психологи обращают внимание на новые тенденции общественной жизни в постиндустриальную информационную эпоху. Конец XX — начало XXI в. характеризуется размыванием устойчивых возрастных ориентиров и границ традиционных периодов жизни. События-вехи все более индивидуализируются во времени и пространстве, варьируют в весьма широком диапазоне и время поступления в школу, и студенческая пора, и начало работы по специальности, а также вступление в брак, рождение ранних и поздних детей и пр. Категории «идея возраста», «культурный возраст», по мнению К.Н. Поливановой, пока сохраняют свое значение как инструмент отношения к человеку, определения его места в обществе, предъявления ему неких ожиданий и требований, однако современная ситуация представляется переходной от единой «лестницы возрастов» к неопределенности индивидуального развития.

Некоторые исследователи в качестве альтернативы периодизационному подходу предлагают развивать психологию жизненных событий. Многое в этой проблеме остается еще не изученным, но путь ее исследования теоретически освещен достаточно отчетливо.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ:

1. Раскройте идею Л.С. Выготского об «исторически детском».
2. Сформулируйте гипотезу Д.Б. Эльконина об историческом происхождении и природе детства.
3. Какие исторические тенденции в развитии феномена детства вы можете обозначить?
4. Какие общественные и культурные изменения могут оказывать влияние на дифференциацию жизненного цикла человека?
5. Определите понятие «психологический возраст».
6. Какие принципы, по мнению Выготского, должны лежать в основе подлинно научной периодизации психического развития?
7. Какие показатели характеризуют каждый психологический возраст?
8. В чем существо гипотезы периодичности в психическом развитии ребенка, сформулированной Д.Б. Элькониным?
9. Назовите направления современных исследований проблемы периодизации жизни, человека.

Дополнительная литература:

1. Абульханова-Славская К.А., Березина Т.А. Время личности и время жизни. СПб., 2001.
2. Божович А.И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности. М., 1981.
3. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. М., 1994.
4. Кулагина И.Ю. Психологический возраст: диагностика и тенденции изменения в онтогенезе // Вестник Университета РАО. 2000. № 1.

5. Проблемы периодизации развития психики в онтогенезе / Под ред. В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина. М., 1976.
6. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М., 2000.
7. Толстых А.В. Возрасты жизни. М., 1988.
8. Life-span developmental psychology research and theory. Ed. by Goublet L.R., Baltes P.B. N.Y., 1970.
9. Santrock J.W. Life-span development. Madison (Wis.); Dubuque (Iowa): Brown & Benchmark, 1995.

Раздел пятый ОНТОГЕНЕТИЧЕСКОЕ ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА: ВОЗРАСТНЫЕ СТУПЕНИ

Глава XII МЛАДЕНЧЕСТВО

§ 1. Новорожденность (0—2 месяца) как кризисный период

Появление на свет — важное событие в жизни каждого человека, некий рубеж, отделяющий один мир от другого. В постнатальный период происходит коренное изменение образа жизни ребенка, связанное с физическим отделением от материнского организма: это новый тип дыхания (включаются легкие ребенка), новый способ питания, новые температурные условия и т.п. Поэтому новорожденность с физиологической точки зрения — это переходный период, когда происходит приспособление к внеутробному образу жизни, становление собственных систем жизнеобеспечения организма.

Некоторые психологи придают особое значение явлению *бандита*. Так называют форму раннего контакта с ребенком сразу после рождения. Утверждается, что в первые полтора часа после появления на свет существует критический (сензитивный) период, когда «запускается» врожденный механизм формирования привязанности у ребенка и по отношению к ребенку. Взаимное пристальное «разглядывание», телесный контакт, поглаживание, прикасание способствуют появлению у всех членов семьи особо теплого, интуитивного отношения к ребенку, которое отличается устойчивостью и в долговременном плане оказывает развивающий эффект. Характерные особенности периода новорожденности: малое различение сна и бодрствования, преобладание торможения над возбуждением, спонтанная двигательная активность (нецеленаправленная, импульсивная, толчкообразная). Большую часть времени новорожденный погружен в себя и просыпается из-за дискомфорта, вызванного ощущением голода, жажды, холода и др. Л.С. Выготский характеризовал своеобразие психики новорожденного, отмечая такие моменты: «исключительное преобладание недифференцированных, нерасчлененных переживаний, представляющих как бы сплав влечения, аффекта и ощущения»; не выделенность себя и своих переживаний из восприятия объективных вещей, не различение социальных и физических объектов.

У ребенка первых двух недель жизни единственным очевидным выражением эмоций является реакция неудовольствия на дискомфорт или насильственное пробуждение. Сигналы неудовольствия, издаваемые ребенком, привлекают внимание ухаживающих взрослых, которые и помогают ребенку избавиться от неприятных ощущений. Положительные эмоциональные реакции в ранний период новорожденности отметить не удается, поскольку удовлетворение потребностей приводит к успокоению и засыпанию ребенка. Методы исследования психики новорожденных и младенцев. Многие исследователи подчеркивают исключительную сложность изучения психики детей младенческого возраста и недопустимость умозрительных рассуждений. В России начало объективного изучения психического и физиологического развития младенцев было положено в 1920-х гг. сотрудниками И.П. Павлова и В.М. Бехтерева Н.М. Щелованом,

Н.Л. Фигуриным и др. Для этой цели были использованы систематическое наблюдение, экспериментальные методики анализа условных рефлексов и ориентировочной реакции. В последние десятилетия в связи с расширением возможностей точной регистрации поведенческих проявлений наблюдается новый всплеск интереса к психологии младенцев. В настоящее время при исследовании процессов восприятия, памяти, внимания у детей первого года жизни используют регистрацию целого ряда объективных «индикаторов»: частоты сердечных сокращений, ритма дыхания и сосания, микродвижений глаз, поворотов головы, появления и угасания ориентировочной реакции.

Какими же способностями обладает новорожденный? Прежде всего, это определенный набор безусловных рефлексов, облегчающих приспособление к новым условиям жизни:

— рефлексов, обеспечивающих работу основных систем-организма (дыхания, кровообращения, пищеварения и др.), в частности сосательного рефлекса, пищевого и вестибулярного сосредоточения (затихание, торможение движений);

— защитных рефлексов (например, при прикосновении к векам ребенок закрывает глаза, зажмуривается при ярком свете);

— ориентировочных рефлексов (поисковый рефлекс при легком надавливании на середину верхней губы, поворот головы к источнику света);

— атавистических рефлексов (например, хватательный рефлекс, или рефлекс Робинсона, — захват пальцев взрослого, вложенных в руку ребенка; рефлекс спонтанного ползания — положенный на живот ребенок поворачивает голову в сторону и ползает без помощи рук, а если к его подошвам подставить ладонь, то ребенок рефлекторно отталкивается от нее и ползет активнее — рефлекс Бауэра; автоматическая походка — если, придерживая под мышки, ребенка поставить на опору и слегка наклонить, у него появятся шаговые движения, не сопровождающиеся движениями рук, и др.).

Наличие безусловных рефлексов свидетельствует о функциональной зрелости ЦНС новорожденного, однако на протяжении первого года жизни большинство из них угасает. При этом существует четкая связь между созреванием мозга и исчезновением большинства из этих простейших рефлексов. Причина в том, что многие из них контролируются подкорковыми структурами, в первую очередь средним мозгом, который развивается у плода с большим опережением. Простейшие рефлексы постепенно уступают место более сложным рефлекторным реакциям и условно-рефлекторным поведенческим комплексам, в обеспечении которых решающую роль играет кора головного мозга. Здоровый новорожденный обладает разными видами чувствительности — тактильной, температурной, болевой, вкусовой (способностью различить сладкое от горького, кислого, соленого). Хотя чувствительность у новорожденного ниже, чем у более старших детей, однако она заметно возрастает в течение первых недель жизни. Зрительная и слуховая функции у новорожденных довольно примитивны, но быстро совершенствуются. Существуют данные в пользу наличия врожденной координации слуха и зрения. На второй неделе жизни появляется слуховое сосредоточение — плачущий ребенок умолкает при сильном звуковом раздражителе (например, звонок) и прислушивается. К концу первого месяца жизни, а у отдельных детей и раньше, появляется возможность кратковременной фиксации взгляда на блестящем предмете.

Появились новые поразительные данные о возможностях новорожденных и младенцев первых недель и месяцев жизни, например о так называемой лицевой имитации новорожденных (способности имитировать вытягивание губ, высовывание языка, открывание рта).

Сообщается, что значимым фактором научения для младенцев оказывается вовсе не характер подкрепления, а особенности самой программы, включенность в неё задач, требующих от ребенка определенного решения.

Например, экспериментально задавалась такая схема: поворотом головы налево младенец может включить свет. Большинство двух-трехмесячных детей вскоре обнаруживали эту взаимосвязь и включали свет неоднократно за короткий промежуток времени. Затем

частота поворотов головы уменьшалась и сохранялась на низком уровне до смены программы. Когда ребенок случайно открывал изменение схемы (теперь включение света происходило при повороте головы направо), всякий раз наблюдался рост активности.
Пяти- шестинедельные младенцы научались так регулировать темп сосания пустышки, чтобы достигать наилучшей фокусировки изображения на экране телевизора. Современные исследователи обнаруживают некоторые факты, свидетельствующие о врожденных предпосылках общения. Это способности избирательных контактов ребенка с человеком: предпочтение с первых минут жизни живых человеческих лиц, а не других сложноорганизованных зрительных изображений; способность выделять человеческий голос среди других звуков; выделение голоса матери из прочих голосов; достаточно сложные лингвистические задатки. Врожденные схемы взаимодействия поведенчески проявляются в направленности взгляда в момент расположенности к общению, в закрывании глаз и отворачивании головы как сигналах свертывания общения. Утверждается, что подлинные способности маленького ребенка к обучению часто оказываются не продемонстрированными в силу неподходящей организации экспериментальной ситуации - важна физическая близость к матери, лучше всего контакт «кожа к коже». Биологическая беспомощность новорожденного и ее значение для развития. И тем не менее те способности, о которых мы говорили выше, рассматриваются как предпосылки будущего развития.
Новорожденный не имеет ни одного готового акта поведения, ни одной сложившейся формы движений. Даже безусловный сосательный рефлекс нуждается в «доводке»: некотором обучении ребенка в первые дни жизни. Исследования показали, что такие двигательные акты, как хватание и ползание, не являются естественным продолжением врожденных рефлексов. Напротив, требуется угасание безусловных движений, чтобы могли быть сформированы новые произвольные двигательные акты. Человеческий детеныш — самый беспомощный на Земле. Его биологическая беспомощность увеличивает количество степеней свободы в выборе направления развития и обеспечивает гибкость адаптации.
Наиболее эволюционно близкий к человеческому детеныш обезьяны, физически отделившись от матери, обладает ценной для выживания способностью ухватиться за ее шерсть и удерживаться, таким образом, в первые два месяца после рождения. На начальном этапе развития решающее условие выживания новорожденного — это уход взрослого человека, удовлетворение им всех жизненных потребностей ребенка. Любое отношение к предмету осуществляется только через и посредством взрослого человека. Имея в виду именно это, говорят о новорожденном как о максимально социальном существе.
В противоречии между максимальной нуждой во взрослом и минимальными средствами взаимодействия заложена основа всего психического развития ребенка в младенческом возрасте.
Первые формы взаимодействия ребенка и взрослого. В конце первого — начале второго месяца жизни ребенок начинает отчетливо выделять взрослого из окружающей обстановки. Как это происходит? Взрослый с первых дней жизни выступает по отношению к ребенку с опережающей инициативой, он приписывает ребенку качества субъекта общения — обращается к нему, о чем-то спрашивает, комментирует собственные действия. Ребенок в первые недели уже способен подражать некоторым мимическим действиям, которые ему демонстрируют (феномен лицевой имитации новорожденных). Взрослый, кроме того, очевидно, становится наиболее привлекательным и удобным объектом восприятия, способным удовлетворить потребность в новых впечатлениях, которую некоторые исследователи считают врожденной. Постепенно ребенок улавливает коммуникативные послания взрослого, на третьей-четвертой неделе у ребенка в состоянии спокойного бодрствования можно наблюдать так называемое ротовое внимание в ответ на обращенный к нему ласковый голос и улыбку взрослого — ребенок замирает, губы слегка

вытягиваются вперед, происходит глазной контакт. В возрасте 4—5 недель вслед за этим возникает попытка улыбнуться и, наконец, настоящая, так называемая социальная улыбка, и ли улыбка общения. «Митя (0; 0, 17) сегодня, по крайней мере, два раза задерживал свой взгляд на мне. Сосредоточение было несколько секунд, в это время глаза малыша были обращены ко мне. (0; 0, 23). Очень чуток к различным звукам, особенно к голосу. Когда начинаешь говорить, глядя на Митю, он весь замирает и смотрит на меня. Когда не доволен, то от одного звука моего голоса прекращает хныкать и даже плакать. Теперь уже подолгу смотрит на меня, при этом весь замирает. (0; 1, 0). Во время гуления издает короткие звуки типа «ы-ы» с закрытым ртом, размахивая ручками и ножками. Когда смотрит на меня, изменяется выражение лица: Митя весь как бы устремляется ко мне, личико его «светлеет», словно он вот-вот улыбнется. (0; 1, 8). После кормления лежит у меня на руках и очень долго и внимательно смотрит на меня (это впервые так). Иногда на лице появляется не то что улыбка, а скорее ее тень, очень робкая. (0; 1, 10). Сегодня у Мити впервые появилась вполне достоверная улыбка, правда, очень неуверенная, робкая и мимолетная. (0; 1, 13). Сегодня впервые Митя нам открыто и радостно улыбался. Но это стоило нам немалых трудов: вдвоем говорили ему «агу». (0; 1, 18). Улыбка появляется у Мити все быстрее и быстрее. Теперь уже достаточно только начать с ним разговаривать, конечно, ласковым и всецело адресованным ему голосом, как он сразу же одаривает нас улыбкой. Особенно легко вызвать улыбку простым «агу». Теперь мы уже ведем небольшие диалоги: я — «агу», Митенька тоже — «агу-агу», правда, еще довольно робко и мало» (из дневника Л.Г. Лысюк). Выразительная улыбка и другие, присваиваемые младенцем позже элементы паралингвистической знаковой системы (мимика, жесты) умиляют родителей, действуют на взрослых воодушевляюще и приводят к ответному эмоциональному вознаграждению малыша. Здесь мы наблюдаем взаимное эмоциональное отождествление взрослого и ребенка. Некоторые зарубежные ученые называют первые проявления связи между матерью и ребенком с помощью звуков «коммуникативной синхронией» ребенка и взрослого, «сращиванием» или «настраивающим» поведением, так как звуковые сигналы ребенка воздействуют на голос и речь матери, и, наоборот, ее речь — на звуки, издаваемые малышом. Такое «сращивание» формирует основу будущих отношений привязанности, закладывает чувство доверия сначала к матери, а позднее и к человеку вообще.

Французский психоаналитик Ф. Дольто считала, что соматическое благополучие ребенка может быть обеспечено речевым воздействием, объяснением новорожденному тех событий, которые, например, временно разлучают его с матерью. Опираясь на собственный врачебный опыт, она утверждала, что словесное заверение новорожденного в том, что мать любит его и что скоро они вновь будут вместе, нормализует самочувствие малыша, прекращает расстройство кишечника, восстанавливает аппетит и сон.

Далее на такой ранней стадии взаимоотношения не определяются всецело взрослым. Темперамент новорожденного (его раздражительность или спокойствие, гибкость приспособления к окружающей ситуации), тональность плача (высокий голос при плаче, характерный для детей с различными отклонениями, — «сигнал выживания»), множество других поведенческих признаков влияют на отношение к нему родителей, на характер и скорость их реагирования. Итак, важнейшим психологическим новообразованием кризисного периода новорожденности считается именно возникновение ответной реакции ребенка — улыбки на обращение матери (близкого взрослого). Это означает начало собственной «индивидуальной психической жизни новорожденного». В период новорожденности жизнь становится индивидуальным существованием, отдельным от материнского организма, но вплетенным в социальную жизнь окружающих ребенка людей. Кроме того, она становится психической жизнью, ибо, согласно Выготскому, только психическая жизнь может быть частью социальной жизни окружающих ребенка людей. Комплекс оживления. В последующие недели складывается комплекс оживления, который служит границей критического периода новорожденности и показателем

перехода к младенчеству как периоду стабильного развития. Термин «комплекс оживления» введен Н.М. Щеловановым, а впервые описан Н.Л. Фигуриным и М.П. Денисовой. Комплекс оживления — особая эмоционально-двигательная реакция, обращенная к взрослому. Начавшись с замирания, сосредоточения на лице взрослого и улыбки, в последующие недели эта реакция приобретает действительно развернутый комплексный характер. В 8 недель компоненты реакции радостного оживления сопровождаются громким коротким вздохом; в 10—12 недель он включает в себя серию глубоких вздохов, вскидывание ручек, перебирание ножками, радостное повизгивание, разнообразные вокализации (гуление, вскрики). Возникновение инициативы ребенка в общении выражается в использовании им крика, плача для привлечения внимания к себе. Своевременность появления и степень выраженности комплекса оживления — основной критерий нормативности психического развития ребенка в первом полугодии жизни. Комплекс оживления начинает дифференцироваться после трех месяцев.

Появление комплекса оживления у ребенка показывает, что возникла не только потребность в общении со взрослым, но и появились средства общения. Активность со стороны малыша направлена на взаимодействие со взрослым и выражена тем сильнее, чем пассивнее взрослый. Комплекс оживления вызывает у ухаживающих за ребенком взрослых чувство глубокого удовольствия, ощущение взаимности, разделенности собственных эмоций со стороны этого маленького существа. Все это свидетельствует о том, что специфическая для младенческого возраста социальная ситуация развития — ситуация неразрывного эмоционального единства ребенка и взрослого (ситуация «мы») — сложилась. Феномен эмоционального единства отражается в использовании местоимения «мы» для описания всех поведенческих актов ребенка. Так, молодая мама двухмесячного малыша рассказывает знакомой, впервые встреченной после рождения ребенка: «У нас все хорошо. Мы родились такие большие, такие лохматенькие».

§ 2. Младенчество как период стабильного развития

Младенческий возраст от 2 месяцев до 1 года. Кризисный период новорожденности заканчивается, и начинается период стабильного развития — младенчество. Ведущая деятельность младенческого периода — непосредственно - эмоциональное общение (по Д.Б. Эльконину), или ситуативно-личностное общение (по М.И. Лисиной). Объект этой деятельности — другой человек. Основное содержание общения между взрослым и ребенком составляет обмен выражениями внимания, радости, интереса и удовольствия посредством мимики, жестикуляции, телесного контакта (поглаживаний, тормошения, объятий), звуков и слов.

О решающей роли общения в психическом развитии ребенка убедительно свидетельствуют так называемые явления госпитализма. Явление госпитализма обнаружилось при попытках наладить внесемейное воспитание детей, оставшихся без попечения родителей. Прежде всего, поражала огромная смертность маленьких детей в приютах. Например, в 1678 г. в Венеции из 2000 детей, принятых в приют, в течение 10 лет осталось в живых только семь. Приюты получили печальное название «фабрик ангелов». Дети, оставшиеся в живых, имели выраженное отставание в физическом и психическом развитии: к трем годам они не умели есть, почти не говорили, были чрезмерно пассивны или, напротив, возбуждены и агрессивны. Причины таких последствий долгое время искали в особенностях санитарно-гигиенического ухода, в неполноценном питании и небрежности врачей. Большое значение для привлечения внимания к нарушениям психомоторного развития детей, воспитываемых вне семьи, имели исследования психолога психоаналитической ориентации Р. Шпица, в особенности работа «Госпитализм» (1945).

Шпиц проводил сравнительные наблюдения за развитием детей в одном из приютов и одновременно в яслях при женской тюрьме. Гигиенические условия, врачебное

наблюдение, «наследственность» в приюте были лучше. Но дети из яслей имели единственное преимущество: за ними ухаживали их собственные матери. В тюремных яслях за два года не умерло ни одного ребенка, в то время как в приюте из 91 ребенка погибло 37%. Годовалые дети из приюта встречали незнакомых людей испуганным визгом или вели себя крайне навязчиво. К концу второго года дети становились пассивными, предпочитая лежать в постельках. Что касается ясельных детей, то основная проблема заключалась в том, как справиться с их нарастающей любознательностью и предприимчивостью.

Р. Шпиц, а также другие психологи неофрейдистской ориентации объясняли подобные нарушения развития разрывом контактов ребенка с биологической матерью, подчеркивали глубину и необратимость искажений психического развития.

Российские педиатры и психологи причину госпитализма определили как дефицит общения. Были созданы научные основы воспитания детей раннего возраста в общественных учреждениях и достигнуты успехи в искоренении госпитализма путем направленной организации общения персонала с детьми с первых дней жизни. Нельзя забывать, что стертые, неявные, но все же весьма опасные для полноценного психического развития малыша симптомы госпитализма могут возникать при ранней разлуке (помещении ребенка в больницу) и даже в семье. Так бывает, когда родные не уделяют ребенку достаточно внимания и тепла, в ситуации социально-экономического неблагополучия или когда ребенок оказывается по какой-либо причине, например из-за несоответствия его пола ожидаемому, психологически «не принятым» матерью. Трудными (для установления взаимодействия с ними) оказываются младенцы, относящиеся к группе риска по биологическим, медицинским показателям, а также младенцы с «трудным» темпераментом. Например, преждевременно рожденные, или недоношенные, дети нуждаются в специальных условиях выхаживания, что приводит к длительной послеродовой разлуке матери и ребенка. Отмечено, что и специфические «особенности» поведения недоношенных детей увеличивают вероятность эмоциональной депривации. Поведение детей группы риска в первые месяцы характеризуется так называемым синдромом «дефицитарности ключевых сигналов». Дети начинают улыбаться в более поздние сроки, причем улыбки обычно стертые, невыраженные; инициатива в контакте со взрослым отсутствует, а ответная реакция очень слаба; они избегают зрительного и эмоционального контакта; напрягаются и отстраняются при взятии на руки. В первом полугодии жизни наблюдается доминирование отрицательных эмоций, быстрая истощаемость и высокая утомляемость ребенка при взаимодействии со взрослым, запаздывание в появлении и бедность вокализаций. Выделены и матери групп риска: депрессивные, с психическим заболеванием, с нарушением отношений с родителями в собственном детстве, матери-подростки. Характерные изменения поведения со стороны ребенка (сокращенность и ослабленность сигналов, меньшая отзывчивость на социальное поведение матери, сниженная инициативность) и со стороны матери (меньшая чувствительность к сигналам ребенка, доминирование, дефицит вовлеченности в общение, эмоциональная отстраненность) с высокой вероятностью могут привести к нарушениям взаимодействия в системе «мать — младенец», отклонениям в формировании взаимной привязанности, риску отставания в развитии. Эти признаки являются одним из существенных показаний для усиления внимания такой семье, оказания помощи по программе «раннего вмешательства».

§ 3. Развитие общения и речи

В первом полугодии жизни потребность ребенка во внимании и доброжелательности взрослого удовлетворяется в ходе ситуативно-личностного общения, выполняющего функции ведущей деятельности. Ребенок особо выделяет и узнает свою мать, беспокоится

при ее уходе, позже (в 6—8 месяцев) — различает более широкий круг «своих» и «чужих». При приближении незнакомого взрослого четырехмесячный ребенок настораживается, внимательно всматривается в его лицо, широко открывает глаза, притормаживает движения, иногда у него возникает реакция страха. В 7—10 месяцев ориентировочная реакция на новое лицо, сменяющаяся реакцией страха или познавательного интереса, является возрастной нормой. В этом возрасте ребенок с готовностью включается в игровой контакт (игры в «ку-ку» и в «бросание игрушки»). В ситуациях общения ребенок начинает использовать жесты (протягивать руки, показывая, что хочет на руки; тянуться руками к далекому предмету, показывая свое желание получить его).

В наблюдениях Ж. Пиаже его восьмимесячная дочь Жаклин наблюдает, как ее мать плавно размахивает матерчатой оборкой. Когда это зрелище заканчивается, Жаклин, вместо того чтобы подражать увиденному движению (это она будет делать немного позже), начинает искать руку матери, кладет ее на оборку и подталкивает, чтобы заставить мать повторить действие.

К концу первого года комплекс оживления закономерно исчезает. Теперь на незнакомое лицо ребенок реагирует чаще не страхом, а робостью, стеснением, интересом. Важно, что отношение к взрослым избирательное и дифференцированное. Во втором полугодии ребенок начинает испытывать нужду в сотрудничестве, соучастии со взрослым, чтобы достичь желаемого при ограниченных возможностях. Общение приобретает форму ситуативно - делового взаимодействия. К концу первого года ребенок все чаще призывает взрослого и обращается к нему за помощью. Желание быть понятым делает необходимым речевой контакт. Становление предпосылок речи. Период от рождения до одного года — доречевой, подготовительный этап развития речи. Формируется речевой слух и дыхание, артикулирование звуков и интонирование, речевое подражание. Можно выделить развитие понимания чужой речи и развитие произносительной стороны речи. Голосовые проявления проходят ряд последовательных этапов: крик, гукание, гуление, лепет. Основная голосовая реакция новорожденного — крик (плач) как выражение отрицательных эмоций. Начиная с восьмой недели, происходит дифференциация видов плача. Крик имеет различный характер в зависимости от того, чем он вызван (голод, боль в животе, ограничение движений или прекращение общения) и чего хочет добиться ребенок, о чем и догадывается его мать. В возрасте от 1,5 до 4 месяцев выделяются короткие звуки, носящие характер спокойного повествования — гукание. От 4 до 6 месяцев ребенок издает протяжные гласные звуки, сочетания губных, язычных и гласных звуков («бааа», «маааа», «тааа», «лааа» и др.) — это истинное, или певучее, гуление. Для гуления характерно прислушивание ребенка к собственному голосу, самоподражание, произношение цепочек певучих звуков, что тренирует речевое дыхание. В 6 — 7 месяцев появляется лепет — повторные слоги, цепочки слогов в ответ на голосовое общение взрослого, когда ребенок приглядывается к артикуляции взрослого, прислушивается к нему и к самому себе.

Звуковые переклички взрослого и ребенка складываются в рамках комплекса оживления. Если наблюдается задержка голосовых проявлений, нужно постараться помочь, стимулировать их появление «уроками звукоподражания». Взрослый, ласково, эмоционально-насыщенно обращаясь к ребенку, предлагает ему в качестве образца звуки, начиная с тех, которые уже имеются в спонтанном репертуаре младенца; при этом малыш должен видеть лицо, рот, движения губ.

К 9 месяцам в условиях общения со взрослым наступает «расцвет» лепета, обогащение его новыми звуками и интонациями, воспроизведением мелодической стороны знакомых фраз, приветствий, восклицаний.

Общение со взрослым оснащается новыми средствами. Складывается так называемая автономная речь. Ребенок начинает использовать устойчивые звукосочетания, интонационно-выразительные и по смыслу равные предложению, понять значение

которых можно, только ориентируясь на наличную ситуацию в целом. Малыш произносит: «Дай! Дай!», и, учитывая его мимику, взгляд, направление ручек, мать «прочитывает» требование ребенка. Это может быть: «Хочу скорее получить мою любимую кружку с соком» или же «Возьми меня на ручки». Достижения в самостоятельном произношении к концу первого года — от 5 — 6 до 10—30 лепетных слов. Другая сторона развития речи — пассивное владение словом, понимание обращенной к нему речи. Пассивная речь опережает в своем развитии активную. Если в первые месяцы жизни речь взрослого воспринимается ребенком как передача эмоционального состояния, то во втором полугодии складываются условия для ситуационного понимания обращенной к нему речи. В 9 месяцев ребенок демонстрирует свое понимание словесных инструкций: обхватывает руками шею на предложение «Обними маму», отыскивает глазами настенные часы на вопрос «Где часики, тик-так?». Ответ (в виде поиска глазами названного предмета, выполнения просьбы инструкции) — первоначальная форма понимания речи. К концу года ребенок понимает и выполняет пять — десять обращений типа: «Дай ручку», «Принеси мяч». На начальных этапах, чтобы слово было понято ребенком, стало для него обозначением предмета или действия, взрослые стараются создать условия наиболее ясного отнесения слова к предмету. Обычно это ситуация показа новой игрушки. Новизна привлекает ребенка. Необходимо назвать предмет отчетливо, выделить слово паузой, интонацией. Вторая половина младенчества характеризуется расширением границ общения. Разрывается слитность взрослого и ребенка, ребенок из потенциального становится реальным субъектом общения. Следовательно, изменяется социальная ситуация. В ее изменении - суть кризиса конца первого года жизни ребенка.

§ 4. Развитие восприятия и интеллекта

В первом полугодии жизни (1-й подпериод младенчества) наиболее стремительными темпами совершенствуется восприятие ребенка, интенсивно развиваются сенсорные системы. Ярко проявляется закономерность опережающего развития сенсорики по сравнению с моторикой.

Таблица 16

Развитие сенсорных и моторных функций на первом году жизни

Возраст в месяцах	Сенсорные и сенсомоторные акты
1.	Кратковременная зрительная фиксация и прослеживание; слуховое сосредоточение; прекращение или изменение характера плача как реакция на голос взрослого
2.	Слежение за движущейся в горизонтальной плоскости игрушкой; слуховое сосредоточение
3.	Плавно следит за игрушкой во всех направлениях; поворот головы и глаз к источнику звука; направляет руку к объекту
4.	Тянется к игрушке; рассматривает свои руки; локализует звук в пространстве
5.	Переводит взгляд с предмета на предмет; тянется к игрушке и захватывает ее, чаще двумя руками, тянет руку и игрушку в рот; адекватная реакция на интонацию, на голос матери беспокоится или оживляется
6.	Зрительный контроль движений рук; захватывает игрушку с любой стороны; держит в каждой руке по предмету; поворачивается на звук, если внимание его не отвлечено игрушкой, взрослым (активное внимание)

7. Захват игрушки сопровождается генерализованными активными движениями; перекладывает предмет из руки в руку; похлопывает рукой по игрушке; узнает голоса близких
8. Отталкивание предмета, кидание, стучит предметом о предмет, манипулирует двумя-тремя предметами; различает лица людей, знает свое имя
9. Отвечает действием на словесные инструкции; ищет спрятанную игрушку; берет мелкие предметы двумя пальцами
10. Подражательные движения рук — «ладушки», «до свидания»; вкладывает пальцы в отверстие под контролем зрения; показывает части тела другого человека; захватывает игрушки пальцами
11. Выбрасывает игрушки из кровати, вкладывает пальцы в отверстия на ощупь; подражательные движения — перелистывание страниц, запуск машинки; показывает части своего тела
12. Вкладывание одного предмета в другой; открывает коробку, ящик; узнавание картинок; пользуется ложкой и расческой по назначению

Уже к 3—4 месяцам зрительные и слуховые способности младенцев почти не отличаются от таковых у взрослых людей. К этому возрасту ребенок, как правило, свободно следит за предметами, движущимися в любом направлении, на любом расстоянии и с любой скоростью; способен длительно сосредоточиваться при разглядывании; совершает инициативные движения глаз (активно ищет объект для рассматривания); правильно связывает слуховые и зрительные впечатления (локализует звук в пространстве — поворачивает голову и отыскивает глазами источник звука). Исследования показали, что младенцы хорошо различают цвета, формы, объемы, весьма чувствительны к новизне. Формируются условнорефлекторные реакции, в развитии которых важную роль играют зрительные и слуховые впечатления. Так, трехмесячный ребенок проявляет сосательный рефлекс не только в ответ на вложенную в рот грудь или соску, но и при виде груди матери или бутылочки с молоком. Во втором полугодии постепенно складываются особые ориентировочные действия, направленные на обследование окружающего пространства и предметов. В состоянии спокойного бодрствования ребенок проявляет интерес к игрушкам, он не только длительно рассматривает их, но и приближает к ним руки, обхватывает их, тянет в рот. Новая задача зрения — направлять и регулировать поведение, так что формирование самостоятельных двигательных актов происходит под контролем зрения. Развивается тактильная чувствительность. Согласно Пиаже, ребенок первого года жизни находится в первом периоде умственного развития — сенсомоторном. Дети в это время еще не овладели языком, и у них нет психических образов для слов. Знания о людях и окружающих предметах складываются у них на основе информации, полученной от собственных органов чувств и случайных движений. Сенсомоторный период включает шесть стадий, из которых на первый год приходятся четыре.

1) Упражнение рефлексов. Дети «упражняют» все навыки, которыми обладают в данный период развития. Это безусловные рефлексы: сосание, хватание, плач. Кроме этого, новорожденные еще умеют смотреть и слушать.

2) Первичные круговые реакции (1—4 месяца). Ребенок начинает приспосабливаться к своему окружению, используя аккомодацию (приспособление старых схем к новой информации).

3) Вторичные круговые реакции (4—8 месяцев). Дети произвольно повторяют те формы поведения, которые доставляют им удовольствие; у них развивается способность восприятия постоянства объекта. С этим качеством связано появление к 7 —8 месяцам первых страхов (страх «чужого»), восприятие постоянства объектов составляет основу привязанности к значимым для ребенка людям.

4) Координация вторичных схем (8—12 месяцев). Происходит дальнейшее развитие всех упомянутых способностей ребенка. Малыши проявляют первые признаки умения предвосхитить события (например, плачут при виде йода).

К 8—10 месяцам за меняющимися впечатлениями ребенок начинает воспринимать предметы как нечто постоянно существующее в пространстве, о чем свидетельствует поиск исчезнувшего из поля зрения объекта. Впечатления превращаются в образы восприятия. Критерий появления наглядно-действенного интеллекта — использование одних действий в качестве средства для достижения других (цели). Так, к концу первого подпериода ребенок открывает связи между собственным действием и результатом (подтянув пеленку, можно достать лежащую на ней игрушку), далее изобретает новые решения проблем (открывание коробочки). До недавних пор считалось, что между первым годом и последующими существует, образно говоря, «разрыв» предсказуемости развития. В зарубежных исследованиях было неоднократно показано, что оценка развития младенца (например, по тесту Бейли) практически не коррелирует с показателями интеллекта, полученными в дошкольном и старших возрастах по другим тестам. Однако введение новых методов позволило установить, что особенности внимания младенцев (реакция на новизну, привыкание и др.) обладают ощутимой прогностической валидностью и могут быть использованы для прогноза дальнейшего умственного развития ребенка

§ 5. Развитие двигательных функций и действий с предметами

Выделяют прогрессивные движения и действия ребенка (способствующие получению новых впечатлений) и тупиковые (отгораживающие от внешнего мира). Наиболее важные прогрессивные движения: хватание, манипулирование предметами, овладение активным передвижением в пространстве (удерживание головы, переворачивание на бок, хватание, сидение, ползание, ходьба). Прогрессивные движения и действия рассматриваются как показатели уровня развития ребенка. Они формируются под пристальным вниманием и стимулирующим воздействием взрослого.

Молодая мама приносит на осмотр в поликлинику двухмесячного ребенка. Невропатолог свидетельствует, что состояние здоровья ребенка хорошее, но при выкладывании на живот ребенок зарывается носом в простынку, голову вертикально не удерживает. «Какой педагогически запущенный ребенок!» — укоряет врач. Действительно, ребенку не нравилось лежать на животе, он начинал кукситься — и мать не делала этого. По рекомендации врача «сеансы» лежания на животике вводятся в режим дня ребенка, и буквально через пару дней ребенок выучивается устойчиво удерживать головку в вертикальном положении и даже начинает получать от нового ракурса видения мира явное удовольствие. Подчеркнем роль новизны в стимулировании действий ребенка с предметами, новый предмет неизменно привлекает внимание ребенка, хотя бы на короткое время, способствует появлению заинтересованности.

Таблица 17

Развитие двигательной сферы на первом году жизни

Возраст в месяцах	Двигательные функции
1	Лежа на животе, кратковременно приподнимает голову
2	Лежа на животе — удерживает голову, в вертикальном положении — непостоянно
3	Лежа на животе — опирается на согнутые под острым углом предплечья; в вертикальном положении хорошо удерживает голову
4	Лежа на животе — опирается на согнутые под прямым углом предплечья; лежа на спине — при тракции за руки приподнимает голову; поворачивается со спины на бок
5	Лежа на животе — опирается на вытянутые руки, на одну руку; на спине — при потягивании за руки тянется за руками, уверенно поворачивается со спины на бок

6 Лежа на животе — опирается на вытянутые руки, на одну руку; лежа на спине — при потягивании за руки садится; поворачивается со спины на живот
7 Посаженный ребенок сидит, опираясь на руки; ползает на животе; стоит при поддержке; поворачивается с живота на спину
8 Садится и сидит, не опираясь; становится на четвереньки; ухватившись за опору, становится на колени
9 Сохраняет равновесие, сидя при манипуляциях с предметами; встает, ухватившись за опору; переступает, поддерживаемый за руки
10 Стоит самостоятельно, ходит, держась одной рукой
11 Уверенно стоит без опоры; приседает; ходит, держась одной рукой; делает несколько шагов без опоры
12 Ходит без поддержки, приседает и встает

Важнейшая линия двигательного развития — формирование умений ребенка обращаться с предметами. Смещение интереса со взрослого на предмет происходит не спонтанно и не случайно. Взрослый, являясь аффективным центром ситуации, специально переключает внимание ребенка с себя на предмет, мотивирует активность ребенка и придает ей адекватную форму, показывая конкретные способы действий с вещами. Захватывание (доставание) предмета — это первое произвольное целенаправленное действие грудного ребенка. Хватание начинается с обнаружения, ощупывания собственных ручек примерно в 3—3,5 месяца. Формирование и совершенствование захвата происходит в совместной деятельности ребенка и взрослого. Взрослый не всегда осознанно, но систематически создает ситуации упражнения для ребенка: демонстрирует предмет, вызывая сосредоточение; подносит предмет на такое расстояние, при котором ребенок начинает протягивать к нему руки; прикасается предметом; отдаляет его снова приближает. Функция захвата предмета совершенствуется постепенно. Ребенку трех месяцев нужно вложить игрушку в руку, и он потянет ее рот. В 5—5,5 месяца ребенок самостоятельно может свободно достать, захватить и удерживать игрушку. Траектория движения руки сначала неточна, много лишних сопутствующих движений, не дифференцирован способ захвата. Во втором полугодии формируется полноценное доставание — уточняется движение руки к предмету, развивается противопоставление большого пальца, удерживание предмета пальцами, захват вещи с учетом ее формы и размера. В 6—7 месяцев у ребенка складываются простые манипулятивные действия с предметами. Предметные манипуляции одинаковы по отношению к любому предмету: малыш сосет его, царапает, размахивает им, стучит, бросает и т.д. В начале второго полугодия жизни происходит принципиальное изменение качества подражания. Если ранее взрослый брал какое-то движение или звук из спонтанного репертуара младенца и «возвращал» его как образец для имитации (например, открывание рта), то теперь ребенок начинает воспроизводить то, чего еще не было в его собственном опыте. Появляется истинное подражание. Подражание важно для усложнения и обогащения средств паралингвистической коммуникации. Набор характерных жестов, которым намеренно обучают ребенка: «поздоровайся, покивай головкой», «иди сюда», «попрощайся, помаши ручкой», «пожалей, обними», «поцелуй», «покажи глазки, ротик», «ладушки» и т.п.
Десяти-двенадцатимесячный Андрюша машет рукой («прощание»), разводит руки в стороны («не знаю», «нет — исчез»), дует на горячее, показывает по просьбе взрослых, «как Андрюша плачет», «как Андрюша смеется», «любит маму», «летают птички», «ходят солдаты» и др. В этот период ребенок начинает копировать специфические движения взрослого по отношению к предмету (качать куклу, укладывать спать мишку). Условия подражательного обучения движениям и действиям во втором полугодии первого года жизни: многократный замедленный показ, паузы перед началом и концом показа, подчеркнутая мимика, обязательное речевое сопровождение («речевая метка»), эмоционально насыщенное одобрение взрослых за попытку воспроизведения.

В конце первого года жизни предметы окружающего мира перестают быть изолированными в восприятии ребенка, он все чаще сам или с помощью взрослого начинает устанавливать между ними различные отношения и связи. Манипулирование постепенно усложняется, начинают преобладать повторные и цепные действия-манипуляции с предметами. Возникает направленность на повторение и достижение результата. Складывается манипулирование двумя предметами: поставить один на другой, вложить один в другой, снять, вытащить, нанизать, открыть — закрыть (крышку). Малыш научается удерживать и выполнять простые действия одновременно обеими руками (постукивать одной погремушкой о другую), становится возможен перенос знакомых действий на новые предметы и получение косвенных изменений. К концу первого года жизни возникают орудийно-предметные действия — действия с предметами согласно их социальной функции: пить из чашки, укрываться одеялом, копать совочком. Малыш уже умеет обращаться с игрушками, которые заключают в себе специальное правило, способ употребления: собирает пирамидку и матрешку, катает мяч, складывает башню из двух-трех кубиков. Наличие в конце первого года тупиковых движений (упорное сосание пальца, ритмическое раскачивание на четвереньках, сосредоточенность на рассматривании рук и др.) свидетельствует об эмоциональном неблагополучии ребенка.

§ 6. Созревание, обучение и психическое развитие на первом году жизни

Стремительный темп развития в младенчестве обусловлен созреванием центральной нервной системы; биологические факторы (генетические, морфологические, физиологические) выступают как условия, обеспечивающие возможность развития психики. Установлено, что важным критерием созревания, например, является образование изолирующей миелиновой оболочки на проводящих путях, в результате чего значительно увеличивается скорость проведения нервных импульсов. Специфические условия для раннего формирования новых психических возможностей состоят в том, что в интервале от рождения до двух лет происходит интенсивный и избыточный синаптогенез — образование синапсов (контактов между нейронами). Количество этих контактов в раннем онтогенезе значительно выше, чем у взрослых. Постепенно уменьшаясь, количество морфологических контактов приблизительно к семи годам доходит до уровня, типичного для взрослых. Однако одних природных предпосылок для нормального развития недостаточно. Существенно, что сохраняются именно те контакты, которые оказываются непосредственно включенными в обработку внешних воздействий. Под влиянием опыта происходит процесс, который получил название селективной стабилизации синапсов. Избыточная синаптическая плотность рассматривается как морфологическая основа усвоения опыта, так что эти данные свидетельствуют о высокой потенциальной способности к усвоению опыта детей раннего возраста. Кроме того, можно полагать, что благодаря этому воспринимаемый на данном возрастном этапе опыт, образно говоря, «встраивается» в морфологию мозговых связей, в известной мере определяя их богатство, широту и разнообразие. В связи с широким распространением программ ранней стимуляции психического развития особый интерес представляет изучение влияния интенсификации обучения на психофизиологическое созревание детей. Первые исследования в этом направлении показывают, что развивающее обучение действительно приводит к изменению ряда параметров биоэлектрической активности головного мозга, свидетельствующему о его ускоренном созревании и значительном совершенствовании функций. Причем значимо меняются те параметры, которые, по современным представлениям, прямо связаны с обеспечением познавательной деятельности детей. Предполагается, что в изменениях психофизиологических функций под влиянием развивающего обучения находит свое отражение «зона ближайшего развития», являющаяся предпосылкой дальнейшего обучения. «Младенчество, — по мнению авторитетного исследователя Т. Бауэра, — является решающим периодом

познавательного развития — в это время ребенок может многое приобрести, но и многое потерять. Более того, потери этого периода с возрастом восполняются труднее, а приобретения остаются надолго». Таким образом, нужны дополнительные воздействия со стороны воспитывающих ребенка людей и разнообразная сенсорная стимуляция, которую, однако, возможно создать в любой семье, так как она не требует больших материальных затрат. Народная мудрость давно подметила ценность раннего обучающего влияния; созданы детские игрушки, колыбельные, песенки, потешки, пестушки, прибаутки, в увлекательных и доступных формах побуждающие ребенка совершенствовать свои двигательные, сенсорные и речевые возможности. В отечественной психологии создана научно обоснованная система раннего воспитания детей в семье и в детских учреждениях. Предпринимаются попытки раннего (буквально с первых дней жизни) направленного обучения детей чтению и другим специальным навыкам.

§ 7. Психологические новообразования младенческого периода. Кризис одного года

Самые главные приобретения — ходьба и первые слова. К концу первого года ребенок приобретает способность самостоятельного передвижения: появляется ползание, затем вертикальная походка (ходьба). Мир открывается перед ним в новом ракурсе. Ходьба дает возможность отделения ребенка от взрослого, превращения ребенка в субъекта действия. В конце первого года происходит раздробление эмоциональной общности с родным взрослым и перестройка социальной ситуации развития. Появление первых слов, имеющих характер указательного жеста, понятных только близким (но понятных!), представляет новый прогрессивный способ общения со взрослым. По мнению Л.И. Божович, к числу важнейших новообразований младенчества относится появление так называемых мотивирующих представлений. Это всплывающие в памяти ребенка аффективно заряженные образы предметов, на которых «кристаллизовались» его потребности. Возникновение мотивирующих потребностей превращает ребенка в субъект действия. Увеличение двигательных возможностей (сначала ползание, затем ходьба) приводит к возрастанию доступности многих вещей, часто небезопасных для ребенка. Со стороны родителей вынужденно возникает запрет. Регулярно сталкиваясь с противодействием взрослого в реализации некоторых своих устремлений, ребенок начинает понимать, что его желания не всегда совпадают с желаниями и чувствами другого человека. Из спокойного и уступчивого ребенок превращается в невероятно активного, своевольного, пытающегося добиться выполнения своего желания. Поведенческим симптомом наступления кризиса одного года Выготский считал появление особых аффективных состояний — гипобилических реакций, протекающих по типу эмоционального взрыва. Ребенок требует желаемого и наталкивается на сопротивление взрослых, он разочарован, заливается слезами, бросается на пол. Ребенок обнаруживает собственное желание, становится его субъектом; появляется Я желающий.

В случае, описанном К.Н. Поливановой, одиннадцатимесячная девочка регулярно настойчиво стремится к достижению запрещенного; для нее это дверь в ванную комнату, а чуть позже лестница в доме. Эти ориентиры из области недоступного явно обладают характеристиками мотивирующих представлений и порождают стремление как специфическую особенность поведения и в целом психической жизни ребенка в этом возрасте. Девочка сопровождает требования характерными вокализациями: «Дай, дай!», относящимися и к конкретному предмету, и к ситуации в целом. Как символ негативного отношения к ситуации, недовольство и плач включают вокализации: «Няй-няй», как воспоминание о материнском «нельзя». Слово означает - удерживаемый аффект. Кроме того, кризис характеризуется общим регрессом деятельности ребенка, как бы обратным развитием. При этом наблюдаются различные нарушения: нарушение биоритма (например, соотношения сна — бодрствования); нарушение удовлетворения витальных потребностей (чувства голода); эмоциональные аномалии (плаксивость, обидчивость).

Понимающие родители стараются направить активность стремящегося к независимости ребенка в нужное русло. Забота о максимальной безопасности малыша не должна привести к бесконечным ограничениям и слову «нельзя». Пространство дома должно быть четко разделено на разрешенное и запрещенное. Когда это возможно, запреты нужно заменить более гибким поведением: провести ревизию дома на предмет его «доброжелательности» к ребенку; быть готовым предложить выбор, привлекательную замену опасному предмету; научить малыша правильно обращаться с вещами.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ:

1. Каковы способности новорожденного и какие методы используются для их изучения?
2. В чем сущность кризиса новорожденности?
3. В чем своеобразие социальной ситуации психического развития в младенческом возрасте?
4. Охарактеризуйте становление и развитие ведущей деятельности младенческого возраста.
5. Обозначьте этапы развития общения младенца с другими людьми с точки зрения содержания общения и используемых средств.
6. Что такое госпитализм? Каковы его причины и формы проявления?
7. Какие факторы могут рассматриваться как «угрожающие» в отношении развития дефицита общения у младенца?
8. Перечислите основные линии развития в младенческом возрасте.
9. Каковы психологические новообразования младенческого периода?
10. Вспомните симптомы и охарактеризуйте сущность кризиса одного года.

ЗАДАНИЕ 1

Соотнесите «образ мира» новорожденного, художественно реконструированный Я. Корчаком, и современные представления о сенсорных способностях маленьких детей. Используйте научные понятия для характеристики сенсорных способностей и наметьте этапы их развития в младенчестве.

«Зрение. Свет и тьма, ночь и день. Во сне мало что происходит, наяву больше; случается что-то хорошее (грудь) или плохое (боль). Новорожденный смотрит на лампочку. И не смотрит: глазные яблоки то сходятся, то расходятся. Позже, водя взглядом за медленно передвигаемым предметом, поминутно улавливает его и теряет из виду. Контуры тени, первые наметки линий, и все это без перспективы. Мать на расстоянии одного метра — уже другая тень, чем когда склоняется над ним вблизи. Сбоку ее лицо — словно серп месяца, и только подбородок и губы — если смотреть снизу, лежа у матери на коленях; то же лицо — с глазами, и еще по-другому — с волосами, когда сильнее нагнется. А слух и обоняние говорят, что все это одно и то же. Грудь — это светлое облако, вкус, запах, теплота, доброта. Младенец выпускает грудь и смотрит, изучая взглядом то удивительное что-то, которое появляется над грудью и откуда плывут звуки и веет теплом дыхания. Младенец не знает, что грудь, лицо, руки составляют единое целое — мать. Кто-то чужой протягивает руки. Обманутый знакомым движением, знакомой картиной, ребенок переходит в эти руки. И тут только замечает ошибку. На этот раз руки отдаляют его от знакомой тени, приближая к чему-то чужому, вселяющему страх. Внезапным движением ребенок поворачивается к матери и, уже в безопасности, смотрит и удивляется или, чтобы избежать опасности, уткнется матери в грудь. Наконец лицо матери перестает быть тенью, оно изучено руками. Младенец многократно хватал мать за нос, трогал удивительный глаз, который попеременно то блестит, то, матовый, прикрыт веком, и изучал волосы. А кто из нас не видал, как он отгибает губу, осматривает зубы, заглядывает в рот, сосредоточенный, суровый, важный! ТОЛЬКО ему мешает пустая болтовня, поцелуи и шутки — то, что у нас называется «забавлять» ребенка. Это мы забавляемся, он изучает» (Корчак Я. Как любить ребенка. М., 1990. С. 39).

ЗАДАНИЕ 2

Какие особенности раннего воспитания в племени арапешей приводят к тому, что из младенца постепенно формируется личность добродушного, кроткого, восприимчивого взрослого? «В течение первых месяцев своей жизни ребенок никогда не остается один. Когда мать отправляется куда-нибудь, она несет ребенка с собой либо в особой плетеной сетке, свисающей у нее с головы, либо в перевязи из луба, закрепленной у нее под грудью. ...Плач ребенка — это трагедия, которой следует избегать любой ценой. Эта установка сохраняется и на всю последующую жизнь. ...Ребенку дают грудь, как только он начинает плакать, он всегда поблизости от какой-нибудь женщины, которая дает ему свою в случае необходимости. ...Все это приучает ребенка к непрерывному теплому ощущению безопасности. ...Его никогда не оставляют одного; ласковая человеческая кожа и ласковые человеческие голоса всегда рядом с ним. ...Когда ребенок начинает ходить, спокойный, не прерывный ритм его жизни несколько меняется. ...Мать оставляет ребенка в деревне с отцом или же с каким-нибудь другим родственником, когда идет в огород или за хворостом. Нередко она возвращается к плачущему, раздраженному ребенку. Полная жалости, желая как-то искупить свою вину, она садится и кормит ребенка грудью в течение целого часа. Здесь не идет речь, как у нас, о ребенке, одетом с ног до головы, которому суют твердую, холодную бутылку и требуют, чтобы он выпил свое молоко и тотчас же заснул, так как руки матери устали держать бутылку. Вместо этого и для матери и для ребенка акт кормления — длительная, эмоционально насыщенная, полная очарования игра, в которой на всю последующую жизнь складывается добродушная, теплая чувственность. Когда маленький ребенок лежит на коленях матери, согретый и сияющий от ее внимания, она закладывает в нем доверие к миру, дружественное восприятие пищи, собак, свиней, людей. Она держит кусочек таро в руке и, пока ребенок сосет грудь, повторяет нежным, певучим голосом; "Хорошее таро, хорошее таро, съешь его, съешь его., маленький кусочек таро, маленький кусочек таро, маленький кусочек таро". А когда ребенок на мгновение выпускает грудь, то она кладет ему в рот кусочек таро. В это время собака или поросенок суют свой попрошающий нос под руку матери. Их не отгоняют, кожа ребенка и шерсть собаки соприкасаются, а мать нежно поглаживает их обоих, бормоча: "Хорошая собака, хороший ребенок, хорошая собака, хорошая, хорошая"». (Mud M. Культура и мир детства. М., 1988. С. 259, 260, 262).

ЗАДАНИЕ 3

Прочитайте высказывание психолога, занимающегося проблемой оказания помощи младенцам и их родителям: «Сегодня, в 90-е годы XX века, мы воспринимаем ребенка не совсем так, как наши предшественники. Мы уверены, что с самого рождения — а быть может, и несколько ранее, на пренатальной стадии — ему свойственна достаточно сложная психическая жизнь. И с сожалением констатируем, что неотложные вмешательства сразу после рождения, как правило, требуют условий, препятствующих общению ребенка с родителями» (Мать, дитя, клиницист / Под ред. G.Fava Vizziello, D.N. Stern. М., 1994. С. 276). Как вам кажется, изменилось ли что-то в практике отечественного здравоохранения с учетом этих новых установок? Что еще требует пересмотра?

Дополнительная литература:

1. Авдеева Н.Н., Мещерякова СЮ. Вы и младенец. М., 1991.
2. Баженова О.В. Диагностика психического развития детей первого года жизни. М., 1986.
3. Троф С. За пределами мозга. Рождение, смерть и трансценденция в психотерапии. М., 1992.
4. Субботский Е.В. Концепция А.С. Выготского о высших и низших психических функциях и современные исследования познавательного развития в младенчестве // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 88-92.
5. Фигурин А.Н., Денисова М,П. Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до одного года. М., 1961.

Глава XIII РАННЕЕ ДЕТСТВО

§ 1. Социальная ситуация развития ребенка в раннем возрасте и общение со взрослым

В конце первого года ребенок становится на ноги. Это приобретение имеет такое большое значение, что иногда этот период называют «ходячее детство». На первых порах прямохождение, ходьба — это особая задача, связанная с сильными переживаниями, для решения которой необходима поддержка, участие и одобрение взрослых. Постепенно ходьба становится уверенной, увеличивается автономность ребенка от взрослых и складывается более свободное и самостоятельное общение с внешним миром. Расширяется круг доступных ребенку предметов, появляется ориентировка в пространстве и определенная самостоятельность. Основная потребность ребенка раннего возраста — познание окружающего мира через действия с предметами. Самостоятельно ребенок не может открыть способ употребления орудий и других специфически человеческих предметов, способ использования их не является очевидным, не лежит на поверхности. Психологическая «робинзонада» не способна обеспечить эффективное развитие человека. На основании ситуативно-личностной формы общения строится новая потребность в предметном взаимодействии. Происходит расчленение предметной и социальной среды. Складывающаяся социальная ситуация развития, характерная для раннего детства, может быть обозначена формулой: «ребенок — предмет — взрослый». Ребенку все хочется потрогать, повертеть в руках, он постоянно обращается к взрослому с просьбой, с требованием внимания, с предложением поиграть вместе. Разворачивается совершенно новая форма общения — ситуативно-деловое общение, которое представляет собой практическое, деловое сотрудничество по поводу действий с предметами и составляет основу взаимодействия ребенка со взрослым вплоть до 3 лет. Контакт становится опосредованным предметом и действием с ним. Средства общения — это привлечение внимания к предмету, обмен игрушками, обучение использованию предметов по назначению, совместные игры. Взрослый для ребенка раннего возраста — это прежде всего соучастник предметной деятельности и игры. Со стороны взрослого важны внимательность и доброжелательность партнера. Кроме того, он выступает как образец для подражания, как человек, оценивающий знания и умения ребенка и эмоционально поддерживающий его, подкрепляющий успехи и достижения. Характеристики полноценного общения ребенка раннею возраста со взрослыми:

— инициативность по отношению к старшему, стремление привлечь его внимание к своим действиям;

— предпочтение предметного сотрудничества со взрослым, настойчивое требование от взрослого соучастия в своих делах;

— доверчивость, открытость и эмоциональность отношения к взрослому, проявление к нему своей любви и охотный отклик на ласку;

— чувствительность к отношению взрослого, к его оценке и перестраивание своего поведения в зависимости от поведения взрослого, тонкое различение похвалы и порицания;

— активное использование речи во взаимодействии.

§ 2. Развитие предметной деятельности

Ведущей деятельностью ребенка в раннем детстве является уже не эмоциональное общение со взрослым, а предметно-манипулятивная или, точнее, орудийно-предметная деятельность. Особенно значимыми для психического развития считаются орудийные и соотносящие действия. Орудийно-предметные действия — это действия с предметом-орудием в соответствии с общественной функцией и общественно выработанным способом использования. Примеры орудийных действий — пить из кружки,

причесываться расческой, рисовать карандашом, копать лопаткой, насыпать в ведерко. Сложность выполнения такого действия заключается в том, что ребенок должен научиться действовать не «в логике руки», когда предмет используется как естественное ее продолжение, а в логике самого орудия, т. е. нужно приспособить движение руки к специфическим свойствам предмета. Один из классических примеров, описанный П.Я. Гальпериным, — овладение ложкой как орудием приема пищи. Проходит длительный период обучения: вначале ложка выступает как простое замещение руки — ребенок пытается поднести ложку ко рту по кратчайшему расстоянию, так же как зажатый в кулаке сухарь. Лишь постепенно ребенок осваивает орудийную логику: зачерпнув из чашки, держать ложку строго горизонтально, сначала поднять вверх вертикально, а затем уже поднести к губам. Как происходит обучение? Д.Б. Эльконин выделил логику усвоения предметного действия ребенком. Приведем пример из наблюдений Эльконина за поведением внука в возрасте от 1 года до 2 лет: «Андрей (второй год жизни) не умеет слезать с дивана. Он пытается спуститься с него вперед головой или как-то боком. Бабушка учит Андрея. Она поворачивает его головой к спинке дивана, спускает одну его ногу с дивана, затем — другую. И при этом все время приговаривает: «Вот так! Вот так!» В последующих попытках она уже только поддерживает мальчика, помогая ему произвести соответствующие движения и поощряя его: «Так! Так! Молодец!» Через некоторое время Андрей вновь оказывается на диване и ему надо слезть с него. Он самостоятельно поворачивается головой к спинке дивана и осторожно спускает одну ногу, потом другую. Каждое движение он сопровождает словами: «Баба, так! Баба, так!» А затем, встав ногами на пол, восклицает: "Андрей—молодец!"». Главное звено обучения — образец действия, который дает ребенку взрослый. Анализируя процесс усвоения предметных действий, Д.Б. Эльконин выделил следующие закономерности:

1. Ребенок производит те или иные действия потому, что они представляют собой совместную со взрослым деятельность или выполняются по поручению взрослого. Смысловой центр ситуации усвоения предметных действий — взрослый и совместная деятельность с ним.
2. Ребенок вначале усваивает в новых действиях наиболее общее: цель, смысл, основной рисунок, т.е. то, что делает действия осмысленными, целенаправленными. Лишь позднее совершенствуется техническая сторона действий, отрабатывается их операционально-технический состав.
3. Критерий правильности употребления орудий — не фактический результат, а соответствие образцу действия. Воспроизводя образец, ребенок строит собственный образ действия с предметом, при этом постепенно осваивая операционально-техническую сторону действия. Создание образа действия — не одномоментный акт, для этого требуются многочисленные пробы. Компоненты действия входят в образ только на основе санкции взрослого. Возникновение образа действия — конец формирования предметного действия.
4. Процесс формирования предметного действия у ребенка сопровождается отождествлением себя с взрослым.
5. Взрослый — образец для подражания, руководитель, контролер, а также источник эмоциональной поддержки.

Схематическое воспроизведение действий взрослого становится мощным стимулом дальнейшего развития деятельности ребенка: воспроизводимые ребенком действия взрослого, оставаясь какое-то время несовершенными по моторике и результату, направленны и осмысленны. Наиболее подходящей ситуацией обучения является «обращенный показ», т.е. разыгрывание перед ребенком представления с игрушкой, при котором взрослый специально адресует ему свои действия, называет его по имени, улыбается, вовлекая в игру. Именно в этом случае ребенок с удовольствием наблюдает за действиями взрослого, подражает им, присоединяется к игре. В дальнейшем, когда взрослый оставляет ребенка одного, тот долго продолжает начатую игру. Другой тип

предметных действий — соотносящие действия. Цель соотносящих действий состоит в приведении двух или нескольких предметов в определенное пространственное взаимоотношение (складывание матрешки, пирамидки, других сборноразборных игрушек, закрывание коробки крышкой, вкладывание в отверстия фигурок разного размера и формы). Показано, что разные способы обучения выполнению соотносящих действий имеют различный развивающий эффект для перцептивных способностей ребенка.

На первых порах взрослые стремятся познакомить ребенка с основной функцией предмета, с основным правилом использования вещи. Однако важное значение в психическом развитии в раннем детстве имеет и использование полифункциональных предметов. Так, палочка может выступить в роли градусника, мостика, ложки, ножа; кубик может стать куском хлеба или мыла, кирпичом или утюгом. Подобные предметы не диктуют жестко способ их использования и предполагают определенную свободу действия, что позволяет им выступить средством овладения замещением. Замещающее действие (в зарубежной психологии его называют символическим) характеризуется новым, условным отношением между предметом и его использованием и свидетельствует о зарождении знаковой формы сознания. Двухлетняя девочка протягивает маме камешек: «Вот тебе конфетка, кушай!» (камешек используется в значении конфеты). Способность к замещению рассматривается как одна из важнейших предпосылок развития игры. Иногда замещение оказывается несформированным даже к концу раннего детства. В этом случае ребенок на предложение покормить куклу, осмотрев стол с игрушками, отвечает, что кормить нечем — нет ни хлеба, ни чая, ни сахара. Такие дети нуждаются в специальном внимании с тем, чтобы выяснить, с чем связано отставание в формировании символических (замещающих) действий, и оказать им педагогическую помощь в становлении знаковой функции сознания. Внутри ведущей предметной деятельности начинают складываться новые виды деятельности, достигающие развернутых форм в дошкольном детстве. Это игра и продуктивные виды деятельности (рисование, лепка, конструирование). Игра рождается внутри предметной деятельности. Сначала ребенок манипулирует предметами так, как показал взрослый, причем требует тот же самый предмет (ту самую ручку, ту самую книгу, которую держит в руках мама). Следующие этапы в развитии предметных действий, которые приводят к обособлению игры: перенос показанного действия на другие предметы (замещение), использование предметов-заместителей; воспроизведение увиденного на игрушках. Одна из ранних форм игры детей раннего возраста — предметная игра — представляет собой многократное воспроизведение общих схем использования вещей, варьирование функций («значений») предмета в реальном практическом действии. В наших наблюдениях одна из первых предметных игр — игра с носовым платком ребенка 14 месяцев. Она продолжалась более 20 мин. Ребенок воспроизводил поочередно все возможные способы действия с платком: он стелил его на диван и клал на него голову, укрывался им, «сморкался», вытирался, протирал игрушки и др. Другая игра разворачивалась «вокруг» телефонной трубки. Едва получив ее в руки, мальчик начинает «говорить». Это быстрое, интонационно и ритмически выразительное «говорение», не выполняющее никакой функции общения, — это выражение того значения телефона, которое «открыто» ребенком на данном этапе.

Предметная игра постепенно перерастает в сюжетно-отобразительную, когда ребенок воспроизводит в действиях свои собственные наблюдения повседневной жизни. Дети раннего возраста сначала действуют с предметами, а потом осознают смысл предмета в игре и дают предметам игровые названия. В наших наблюдениях Андрей, 15 месяцев, многократно в течение дня пытается организовать общение с взрослым по определенному «сценарию»: он приносит пеленку, подходит к матери, дергает ее руку вниз и настойчиво, делая в воздухе похлопывающие движения ладошкой, повторяет: «Бай-бай!» Укладывает мать на диван, снимает с нее очки, кладет их аккуратно на тумбочку, тычет пальцем в глаза — «закрывай», укрывает ее, в основном голову, простынкой, садится рядом сам,

покачивается, похлопывает рукой и напевает: «Бай-бай». Заглядывает под простынку, проверяет, закрыты ли глаза. В конце второго — начале третьего года жизни в поведении ребенка можно наблюдать феномен «роль в действии». Ребенок, воспроизводя действия конкретного взрослого из своего окружения, не осознает этого, но охотно соглашается, когда ему это сообщают («Ты ведешь машину как папа. Миша — папа»). Позже он сам замечает сходство своих действий с действиями взрослого и называет себя его именем. Роль как один из конституирующих моментов сюжетно-ролевой игры рождается в раннем детстве из фактически производимых ребенком в игре действий имитационного характера. Полуторагодовалый мальчик берет сломанную электробритву, втыкает вилку в дырочки детского кресла, долго водит бритвой по щекам, приговаривая: «Я - папа». Перечисленные этапы развития предметной игры составляют одновременно предпосылки сюжетно-ролевой игры: переименование предметов, отождествление ребенком своих действий с действиями взрослого, называние себя именем другого человека. Со стороны взрослых ребенку необходима помощь, живой интерес, практические советы. Взрослый своими предложениями постепенно усложняет и вносит разнообразие в игру; обеспечивает материальную сторону игры: подбирает игрушки и материалы (посуду, мебель, лоскуты, одежду, инструменты и т.д.). Другой новый вид деятельности, складывающийся на основе предметной, — рисование, изобразительная деятельность. Рождаясь как «действие черкания» карандашом, рисование в раннем детстве проходит несколько стадий: каракули; узнавание предмета в случайном сочетании линий; наконец, изображение по замыслу, по словесно сформулированному намерению (собственно изобразительная деятельность). «Мила (1; 8) занимается с карандашом и бумагой и вдруг обращается ко мне: «Мама, что?» Я не понимаю. Вопрос не относится к тому, что она нарисовала. Мила смотрит пристально на меня и затем вокруг. Такое впечатление, что она не знает, что делать дальше. Проверяю эту догадку: «Нарисуй котика». Мое предложение сразу вызывает активное чёрканье. Через несколько секунд снова: «Мама, что?» «Нарисуй собачку», — говорю я». Рисование — это знаковая, символическая деятельность, поскольку любое, самое несовершенное изображение представляет собой знак предмета. Требуется руководство и помощь со стороны взрослых, чтобы стимулировать переход от черкания как орудийного действия карандашом к изображению. Для дальнейшего развития изобразительной деятельности необходимо обогащать восприятия и представления ребенка и формировать графические образы.

§4: Познавательное развитие ребенка

Ранний возраст — период активного исследования различных свойств предметов: формы, величины, простых причинно-следственных связей, характера движений и соотношений. Во время знакомства с предметами и способами их использования совершенствуется восприятие ребенка, развивается его мышление, формируются двигательные навыки. По данным американского психолога Б. Уайта, высокий процент «поведения без задачи», т.е. проведения времени в бездействии (от 15 до 25% времени бодрствования), говорит о плохом развитии ребенка. Восприятие ребенка в раннем детстве вплетено в ведущую деятельность, тесно связано с выполняемыми предметными действиями. Овладение предметной деятельностью составляет основу полного и всестороннего восприятия. Для наилучшего развития способности восприятия в раннем возрасте необходимо выполнение таких предметных действий, которые бы требовали учета различных свойств предметов. Соотносящие и орудийные действия (многочисленные пробы подбора и соединения предметов по их форме, величине, цвету, расположению в пространстве) выступают как внешние ориентировочные действия, которые позволяют ребенку добиться правильного практического результата. Собственно зрительные действия складываются в процессе манипулирования предметами и направлены в первую очередь на такие свойства, как форма и величина. Для манипулирования цвет редко имеет значение, и поэтому цвет как

особое свойство предметов выделяется позже. Овладение подобными действиями зависит от помощи взрослого и от предлагаемых ребенку игрушек («самообучающие игрушки»). Зрительное восприятие в раннем детстве носит непроизвольный и избирательный характер, часто опирается на отдельные, «бросающиеся в глаза» или случайные признаки. Этим объясняется удивительная особенность восприятия полуторагодовалых — двухлетних детей. Они способны иногда узнавать близких на фотографиях, где те в другом возрасте, в незнакомом окружении, и, напротив, испугаться, впервые увидев дома маму в новой шляпе. Следующая ступенька — зрительное соотнесение свойств предметов (зрительная ориентировка). Становится возможным целенаправленный выбор предмета по образцу — сначала по форме, величине, потом по цвету. Накапливается запас представлений о свойствах предметов (образы восприятия). Развивается слуховое восприятие, прежде всего фонематический слух. Внимание и память в основном носят непроизвольный характер, вплетены в другую деятельность. Мыслительные действия в раннем детстве предполагают установление связей между предметами для достижения цели. В ряде случаев взрослые дают готовые связи (например, показывают, как нужно использовать палку для того, чтобы выловить из лужи упавший в нее мячик). Для раннего возраста характерно решение задач с помощью внешних ориентировочных действий, путем проб и догадки — наглядно-действенное мышление. Полуторагодовалая Даша хочет катить детскую коляску, но та перекашивается на бок, раздается неприятный царапающий звук. Даша сердится, но снова, раз за разом пытается катить коляску вперед. После нескольких неудачных попыток она осматривает коляску, колеса и наконец, обращает внимание на то, что одно колесо отвалилось.

Действия с образами предметов (наглядно-образное мышление) только начинают складываться для ограниченного круга задач. Одна из основных линий развития мышления, связанная с усвоением речи, — формирование обобщений. Как правило, обобщение предметов первоначально возникает в процессе действия и затем закрепляется в слове. Способности к обобщению придавал огромное значение Л.С. Выготский. Благодаря обобщению происходит выделение предмета (свойства, функции), что знаменует начало сложной логической переработки материала, осмысление, осознание окружающего мира. Первые слова ребенка — это своего рода обобщения целого класса предметов или явлений на основании единичных, часто самых неожиданных признаков. Образцы таких замещающих действий даются взрослым, знаковая функция усваивается ребенком. Символическая (знаковая) функция сознания первоначально выражается в появлении действий с предметами-заместителями, в игровом переименовании предметов.

Знаковая функция сознания активно совершенствуется с развитием речи.

Раннее детство — сензитивный период для усвоения речи. Почему же именно в этом возрасте речь имеет наиболее благоприятные условия для развития? Развитие предметной деятельности создает мощный стимул к усвоению речи. Именно речевое общение со взрослым по поводу действий с предметом становится необходимым как орудие организации взаимодействия, делового сотрудничества. Предметная деятельность, кроме того, создает основу для получения разнообразных впечатлений, усвоения значений слов и связывания их с образами предметов и явлений окружающего мира. В раннем детстве продолжается совершенствование понимания речи взрослых и происходит переход к собственной активной речи ребенка. На начальных этапах понимание словесных сообщений относится к ситуации в целом. Причем для правильного реагирования ребенка важно, кто именно из взрослых, с какой интонацией сказал те или иные слова, находится ли в поле зрения предмет, о котором говорят, не отвлекается ли внимание ребенка более сильными наглядными впечатлениями. Вопросы взрослых: «Где мама (огонек, часы, собачка)?», просьбы выполнить то или иное действие организуют поведение ребенка. Сначала ребенок способен воспринять, понять инструкцию только по ходу действия. Затем словесные указания могут быть даны заранее, для руководства ориентировочной деятельностью ребенка. Высшее достижение в понимании речи на третьем году жизни

связано с пониманием рассказа другого человека, который сообщает о предметах и явлениях, выходящих за пределы непосредственной ситуации общения ребенка и взрослого. Речь начинает выступать в роли основного средства познания, это важнейшее приобретение развития. Переходная фаза от доречевого этапа к собственно речевому занимает обычно около 6 месяцев — от конца первого года жизни ребенка до достижения им полутора лет. В случае замедленного речевого развития этот период может растянуться на год — полтора. В конце первого года жизни, как мы уже упоминали, характерна автономная речь, состоящая из аморфных слов-корней. Активный словарь ребенка 11 — 12 месяцев включает обычно от 4—5 до 30—40 слов; после года он увеличивается примерно до 100 слов, большинство из которых употребляются изредка. После полутора лет речевое поведение ребенка резко изменяется, становится значительно более активным. Это выражается в первую очередь в появлении вопросов о названиях предметов: «Что это?» Темп речевого развития резко возрастает. К двум годам детский словарь составляет уже более 200 слов, а к трем — примерно 1200—1500 слов. Условия перехода к активной речи у детей полутора лет экспериментально смоделированы М.Г. Елагиной1. Создавалась достаточно типичная для повседневного взаимодействия в семье ситуация затруднения для ребенка, который хотел получить привлекательную игрушку, но не мог достать ее сам. Взрослый помогал малышу только в том случае, если тот правильно называл предмет; название это взрослый повторял неоднократно. Замысел экспериментальной ситуации, таким образом, состоял в инициировании перехода к использованию определенного слова в качестве единственного адекватного средства общения с взрослым. В последовательно изменяющемся в процессе эксперимента поведении ребенка можно выделить три фазы:

1 — смысловой центр ситуации для ребенка — предмет. Он тянется к нему, выражает свое желание овладеть игрушкой, проявляет нетерпение, протест против действий взрослого;

2 — как центр ситуации выделяется взрослый. К нему ребенок обращается, использует указательные жесты, разные способы эмоционального воздействия;

3 — слово становится центром ситуации. Ребенок сосредоточивает внимание на губах взрослого, его артикуляции, шевелит губами, пытается произнести слово.

Замечательный факт: получив игрушку, немного поиграв с ней, ребенок предлагает взрослому повторить всю ситуацию, превращая ее в словесную игру. Стадии углубляющейся ориентировки в смысле ситуации и в функции слова как орудия взаимодействия: надо обратиться к взрослому, надо обратиться к взрослому посредством слова; надо обратиться к взрослому посредством определенного слова.

М.И. Лисина, применяя общий принцип усвоения предметных действий, выдвинутый Д.Б. Элькониным, отмечает: ребенок сначала должен освоить наиболее общее — новый тип сотрудничества. Относительно речи ребенок сначала должен выделить речевую коммуникативную задачу, и как раз выделение этой задачи требует обычно достаточно продолжительного времени. Более частные детали сотрудничества, в том числе и слово, его восприятие и артикуляция, отрабатываются во вторую очередь, как бы следующим заходом. Сроки и темпы овладения речью во многом зависят от индивидуальных особенностей ребенка, условий его жизни. Произношение слов при правильном воспитании совершенствуется, и «детский жаргон» (употребление ребенком слов, отличающихся от общепринятых) исчезает по мере улучшения фонематического слуха. Усваивается грамматический строй родного языка. Очень рано звуковая сторона языка, материальная оболочка становится предметом деятельности и практического познания ребенком. На первых порах дети употребляют звуковые сочетания, которые представляют собой предложения, состоящие из одного слова, обычно существительного или глагола («автономная речь»). Каждое слово-предложение многозначно, его актуальный смысл может быть понят только в совокупности условий данной конкретной ситуации. Требование «Дай!» равносильно целой фразе и в разных обстоятельствах означает нечто

совершенно конкретное, к примеру: «Очень хочу вот ту блестящую штучку, что лежит на самом верху». Затем после полутора лет на смену им приходят двусловные не распространенные предложения — «телеграфная речь» из необходимых ключевых слов. Предложения из двух-трех слов конструируются ребенком без изменения формы слов. Как правило, это субъект и его действие — «дядя стучит»; действие и объект — «дай хлеб». Усвоение грамматического строя русского языка в раннем детстве изучено лингвистом А.Н. Гвоздевым (1949). По его данным, до 1 года 10 месяцев предложения русскоязычных детей состоят из аморфных слов-корней, не изменяющихся по родам и падежам. К трем годам происходит усвоение грамматической структуры предложения, дети улавливают предметные отношения и овладевают речевыми способами их выражения — предложения становятся полными, или распространенными. Сначала речь включена в действие, часто сопровождает манипулирование предметами, постепенно начинает выполнять функцию регулирования деятельности. На третьем году жизни становится возможен рассказ о виденном, пересказ слышанного, требование объяснения. Ситуации, неблагоприятные для развития речи: малое общение, ограниченное гигиеническим уходом, погруженность взрослого в собственные проблемы, а также, напротив, слишком хорошее понимание ребенка и выполнение всех его требований. Если у ребенка замедленно развивается собственная активная речь, необходимо удостовериться, что у него нормальный слух, что он понимает обращенные к нему просьбы и предложения в пределах ситуации общения, разумно играет, пытается подражать словам. В этом случае повода для особого беспокойства нет, однако необходима специальная педагогическая работа. Варианты отклонений речевого развития и причины речевых трудностей у детей 2-2,5 лет могут быть различными. Это и задержка речи на стадии называния, перегруженность речи специфически «детскими» словами, плохое артикулирование. Активная речь может быть «отложена» по причине преобладания эмоционального общения со взрослым или по причине чрезмерной ориентации на предметный мир. Соответственно и приемы оказания помощи разнообразны. Главные направления усилий по активизации речи ребенка:

— обратить внимание на типичные интересы ребенка, на свойственный ему на данном этапе тип общения со взрослым (эмоциональный или деловой);

— обращаясь к ребенку, следует говорить четко и ясно, не слишком тихо и добиваться от него внятного произношения;

— необходимо больше разговаривать в быту, включать активную речь в предметные действия, сопровождать показ предметов и игрушек эмоционально насыщенным, увлекательным для малыша рассказом;

— рассказывать сказки, читать стихи, совместно рассматривать яркие, красивые картинки, книжки;

— стимулировать стремление ребенка заговорить, для чего давать поручения (сказать, сообщить, позвать).

§ 6. Новые направления руководства психическим развитием в раннем детстве

В прошлые десятилетия в условиях советского строя существовала система общественного дошкольного воспитания, характерными чертами которой были плановость и централизованность. Все детские учреждения работали по единой государственной программе обучения и воспитания. Эта научно обоснованная, четко дифференцированная программа была основой систематической и целенаправленной педагогической работы. В ней содержались предписания относительно режима дня, количества, содержания и методов проведения занятий для каждой возрастной группы. В то же время она, безусловно, имела и определенные недостатки, связанные с формализмом и уравнительным подходом к детям. В 1990-х гг., в ситуации кардинальных политических, экономических, социальных сдвигов в России, произошли заметные

изменения в общей воспитательной ситуации детей раннего возраста. Гораздо большее число детей раннего возраста сейчас воспитывается в домашних условиях. Вариативность родительских и прародительских установок в отношении детей первых лет жизни весьма велика. Для большинства родителей детей годовалого — трехлетнего возраста основной остается забота о гигиене, питании, здоровье и физическом развитии ребенка, что не исключает и чуткость к психологическим потребностям детей, и выбор в целом правильной стратегии воспитания с опорой на традиции народной педагогики. В последние годы у части родителей существенно возрос интерес к воспитанию и обучению самых маленьких детей. Возникло несколько нетрадиционных направлений воспитания. В их основе лежат разные философские и педагогические концепции, но общая идея состоит в признании важности, уникальности раннего детства как периода в жизни ребенка, его особой восприимчивости к педагогическому воздействию и одновременно уязвимости. При этом приемы воспитания, средства и способы реализации воспитательного процесса предлагаются весьма несходные. Движение «Сознательное родительство», возникшее в начале 1980-х гг. (идейный вдохновитель И. Б. Чарковский), выдвигает на первый план осознание родителями своей ответственности. Родительство рассматривается как миссия, посредством которой в нашу жизнь приходит новое человеческое существо, человеческая душа. Убеждения представителей этого направления таковы, что необходимо возвращение к «естественности» — в родах, во вскармливании, в гигиене и уходе за младенцем. Всемерно подчеркивается ценность грудного вскармливания, поощряется раннее приучение к туалету. Важные приемы — длительное пребывание ребенка в воде, серии ныряний, комплексы физических упражнений для младенца (бэби-йога, динамическая гимнастика). Некоторое время назад идеи Чарковского активно обсуждались в средствах массовой информации. В настоящее время число таких публикаций значительно уменьшилось. Статистических данных об особенностях физического и психического развития детей в рамках данной воспитательной системы нет. Противоречивы оценки и самих родителей. Методы дальнейшего руководства развитием ребенка, за пределами первого года жизни, практически не разработаны. Многие родители испытывают растерянность перед повзрослевшими детьми, отмечают у них негативные личностные особенности, эгоистические тенденции. Система воспитания Б.П. Никитина строится на укреплении уверенности родителей в себе и формировании умения всматриваться, вчувствоваться в потребности ребенка. Мать не должна противостоять младенцу во имя «правил»: возможно кормление по требованию, сон рядом с матерью. Стимуляция физической и психической активности самого ребенка начинается с момента поиска соска. Уже ползунку предоставляется максимально возможная самостоятельность, никакой опеки — ребенок имеет право и обжечься, и упасть. Своеобразная визитная карточка данного педагогического направления — спортивный комплекс (кольца, турник, канат, веревочная лестница) как неотъемлемое условие организации образа жизни семьи. Подходы центра «Нравственная психология и педагогика» А.Ц. Гармаева и воспитание в православной семье разительно отличаются от рассмотренных выше. Здесь не ставится задача добиться каких-либо удивительных достижений ребенка — интеллектуальных или физических. В центре внимания — духовно-нравственное воспитание. Особый уклад жизни, регламентация отношений всех членов семьи призваны сформировать значимые духовные ценности и идеалы ребенка. Еще одно направление в семейном воспитании маленьких детей — раннее обучение. Речь идет об интенсивном обучении детей, начиная с 10—12-месячного возраста, чтению, математике, иностранным языкам, игре на музыкальных инструментах, о передаче им энциклопедических знаний в разных областях и эстетического отношения к миру (в соответствии с идеями Г. Домана, М. Ибука). Доминанта этого направления — не упустить сензитивные периоды в развитии мозга, использовать гиперактивность детей раннего возраста для их как можно более высокого интеллектуального развития. Иногда таких детей называют «тепличными», подчеркивая создание искусственно обогащенной

среды для опережающего развития. О результатах подобных новаторских подходов и их долговременных последствиях, психологических и социальных, судить трудно в отсутствии достоверных эмпирических данных. Во всяком случае, они далеко не однозначны. Наряду с поразительными примерами достижений в раннем интеллектуальном развитии, зафиксированы отрицательные результаты — полная потеря познавательной мотивации, эмоциональные, личностные, социальные нарушения. Как вариант новейшей воспитательной тактики по отношению к малышам может быть рассмотрена и практика создания телевизионных передач, специально ориентированных на эту аудиторию. Например, сериал «Телепузики», с одной стороны, сделан с учетом особенностей младенческого восприятия: это абсолютная понятность действий персонажей, отчетливое речевое сопровождение, замедленность, что очень привлекает маленьких детей. Но сама концепция подобной картины мира, преподносимой ребенку, сомнительна. Телепузики совсем одни, у них нет родителей. Эти существа с роботоподобной внешностью мало взаимодействуют друг с другом, не индивидуализированы. Их действия подчинены жесткому контролю некоего голоса свыше. Е.О. Смирнова, ведущий специалист по вопросам детской психологии, оценивая сериал для родителей, считает, что телепузики ограничивают и затормаживают развитие, поскольку консервируют младенческий тип сознания. Можно добавить, что и сама установка родителям, с помощью которой «продвигали» сериал в средствах массовой информации, губительна: дети — это докучные, приставучие, раздражающие существа, от которых наконец можно передохнуть, отослав к телевизору. В настоящее время ведущими центрами и специалистами психологами разработаны вариативные, альтернативные программы руководства обучением и воспитанием детей дошкольного возраста: «Радуга» (1993), «Развитие» (1994), «Одаренный ребенок» (1995), «Золотой ключик» (1996), «Детство» (1996), «Истоки» (1997) и др.

§ 7. Развитие личности в раннем детстве. Кризис трех лет

Отличительная особенность психики ребенка раннего возраста - единство эмоционального и действенного отношения к непосредственно воспринимаемому миру. Поведение ребенка Ситуативно - каждый предмет, попадающий в поле зрения ребенка, притягателен. Наглядная ситуация часто «руководит» и восприятием, и поведением ребенка. Когда появляются личные, собственные желания ребенка, они часто имеют форму аффекта (владеют ребенком). Одновременно с обособлением личных желаний происходит и обнаружение взрослого как важнейшего действующего лица ситуации. К трем годам ребенок вычленяет собственное действие как существенный момент ситуации, обобщает действие, сравнивает его с действием взрослого. Психологические новообразования раннего детства: отделение ребенком себя от окружающих, осознание себя как субъекта действия, сравнение с другими людьми. Кризис трех лет. Л.С. Выготский описал «семизвездье симптомов», которое, свидетельствует о наступлении кризиса трех лет:

1) негативизм — стремление сделать что-то вопреки предложению взрослого, даже вразрез с собственным желанием; негативная реакция на предложение потому, что оно идет от взрослого;

2) упрямство — ребенок настаивает на чем-то потому, что он этого потребовал, он связан своим первоначальным решением;

3) строптивость направлена в целом против норм воспитания, образа жизни, который сложился до трех лет;

4) своеволие — проявление инициативы собственного действия, стремление все делать самому;

5) протест-бунт — ребенок в состоянии войны и конфликта с окружающими;

6) симптом обесценивания — проявляется в том, что ребенок начинает ругаться, дразнить и обзывать родителей;

7) деспотизм — ребенок заставляет родителей делать все, что он требует. По отношению к младшим сестрам и братьям деспотизм проявляется как ревность.

Кризис протекает как кризис социальных отношений, отделения от близких взрослых и связан со становлением самосознания ребенка. В этом проявляется потребность в реализации и утверждении собственного Я. Возникающие в речи ребенка слова «хочу», «не хочу», «Я» наполняются реальным содержанием, становятся осмысленными. Возникает особая форма личного сознания, внешне проявляющаяся в знаменитой формуле «Я сам». Феномен «Я сам» знаменует психологическое отделение ребенка от взрослого и распад прежней ситуации социального развития. Две взаимосвязанные тенденции развития реализуются в кризисный период — тенденция к эмансипации и тенденция к волевой форме поведения.

В уже упоминавшихся нами наблюдениях К.Н. Поливановой девочка в возрасте 2 лет 5 месяцев впервые демонстрирует негативистические тенденции. На предложение идти гулять ребенок вопреки обыкновению отвечает: «Не хочу гулять», т.е. совершает своего рода действие «не хочу», «не действие». Особенность этого нового вида действий в том, что они длятся независимо от поведения взрослых; ребенок в любом случае остается недоволен. Поведенческий комплекс «гордость за достижения» выражает новообразование кризиса трех лет. Он состоит в том, что для детей трехлетнего возраста становятся значимыми достижение (результат, успех в деятельности) и признание (оценка взрослого). Интериоризация отношения других к себе закладывает основы «системы Я», включающей начальную самооценку и «стремление быть хорошим». При относительно демократичной системе отношений взрослого и ребенка критический период протекает приглушеннее. Но и в этих случаях дети иногда сами ищут повод противопоставить себя взрослому, так как им это «внутренне необходимо». Ситуации, в которых необходимо настоять на запрете, существуют, и родители, несмотря на негативные реакции и провокации ребенка, должны их обозначить. У детей начинает формироваться воля, автономия (независимость, самостоятельность), они перестают нуждаться в опеке со стороны взрослых и стремятся сами делать выбор. Ребенок познает различие между «хочу» и «должен». Если кризис протекает вяло, это может свидетельствовать о задержке в развитии аффективной и волевой сторон личности. Отмечается, что дети, не имевшие проблем с поведением в трехлетнем возрасте, став взрослыми, часто характеризуются как безвольные и безынициативные. Чувства стыда и неуверенности вместо автономии возникают у детей тогда, когда родители ограничивают проявления независимости ребенка, наказывают или высмеивают всякие попытки самостоятельности.

К концу раннего детства интересы ребенка смещаются к миру взрослых людей, «общественных взрослых». Возникает новое отношение к взрослому. Теперь он выступает как олицетворение социальных ролей («мамы вообще», папы, водителя автобуса, врача, милиционера), как носитель образцов действий и социальных отношений (руководства и подчинения, заботы и агрессии). Разрешение кризиса раннего детства связано с переводом действия в игровой, символический план, с возникновением полноценной игры.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ:

1. Чем отличаются собственно предметные действия от простых манипуляций с предметами? Почему ведущую деятельность раннего детства называют орудийно-предметной?
2. Какие функции выполняет взрослый в совместной предметной деятельности с ребенком?
3. Какова мотивация и этапы усвоения предметного действия ребенком?
4. Охарактеризуйте предпосылки возникновения сюжетно-ролевой игры.
5. Какова роль взрослого в становлении детской игры?
6. Как возникает знаковая функция сознания?
7. Как складываются отношения со сверстниками в раннем детстве?
8. Почему раннее детство считают сензитивным периодом для речевого развития?

9. Как проявляется кризис трех лет и в чем его психологическая сущность?

ЗАДАНИЕ 1

Побеседуйте с родителями детей одного—трех лет, расспросите, какие проблемы в отношении ребенка волнуют их более всего, что в поведении ребенка радует, огорчает, удивляет;

— попробуйте сформулировать вопрос для дискуссионного обсуждения с коллегами;

— резюмируйте идеи, высказанные в процессе обсуждения, с точки зрения оказания психологической помощи или консультации родителям.

ЗАДАНИЕ 2

Охарактеризуйте новые тенденции в развитии деятельности и личности ребенка раннего возраста, опираясь на отрывок из произведения Я. Корчака. Покажите связь с новообразованиями кризиса трех лет. «Бронек хочет открыть дверь. Двигает стул. Останавливается и отдыхает, помощи не просит. Стул тяжелый, Бронек устал. Теперь тащит попеременно, то за одну, то за другую ножку. Работа идет медленно, но становится легче. Стул уже от двери близко; Бронеку кажется, что дотянется, вскарабкивается, встал на ноги. Я придерживаю слегка за платьице. Пошатнулся, испугался, слез. Придвигает к самой двери, но ручка осталась в стороне. Вторая неудачная попытка. Ни тени нетерпения. Опять трудится, лишь дольше передышки. Взбирается в третий раз: нога — вверх, рывок рукой, упор на согнутое колено, повис, ищет равновесия, новое усилие, рука цепляется за край стула, лег на живот, пауза, бросок тела вперед, встал на колени, выпутывает ноги из платья — стоит. Бедные вы мои лилипутики в стране великанов! Голова у вас вечно задрана вверх, чтобы что-нибудь да увидеть. Окно где-то высоко, как в тюрьме. Чтобы сесть на стул, надо быть акробатом. Напряжение всей мускулатуры и всех сил ума, чтобы достать наконец дверную ручку... Дверь открыта, Бронек глубоко вздохнул. Этот глубокий вздох облегчения мы видим уже у младенцев после каждого усилия воли, длительного напряжения внимания. ...Я сам! — восклицает ребенок тысячи раз жестом, взглядом, смехом, мольбой, гневом, слезами» (Корчак Я. Как любить ребенка. М., 1990. С. 50).

ЗАДАНИЕ 3

Какие особенности психики ребенка раннего возраста, какие принципы взаимодействия ребенка и взрослого выявляются в приведенном примере?

Как можно охарактеризовать уровень достижений ребенка в условиях отличающейся культуры?

«Следующий шаг в овладении морскими навыками делается тогда, когда ребенок начинает править большими каноэ. Рано утром вид деревни оживляется плывущими каноэ, в которых взрослые спокойно сидят на средних скамьях, а малыши трех лет управляют каноэ, в три-четыре раза большими, чем они. На первый взгляд эта процессия выглядит либо как грубейшая разновидность демонстрации родительской власти, либо как особо возмутительная форма эксплуатации детского труда. Отец, мужчина пяти футов девяти-десяти дюймов, весящий сто пятьдесят фунтов, сидит в расслабленной позе. Каноэ — длинная и тяжелая лодка, выдолбленная из твердого ствола; неуклюжий аутригер затрудняет управление ею. И в конце этого длинного судна, вскарабкавшись своими худенькими ножками на его узкие планширы и напряженно балансируя, стоит коричневый малыш, мужественно сражаясь с шестифутовым рулевым шестом. Он так мал, что скорее напоминает малоприметный орнамент кормы, чем лоцмана неуклюже двигающегося судна. Медленно, являя миру картину скорее энергичных действий, чем реального движения к цели, каноэ плывет через деревню, плывет среди других каноэ, в команде которых точно так же состоят такие же малыши. Но это не эксплуатация детского труда и не праздный парад родительского престижа. Это часть целой системы, поощряющей ребенка максимально напрягать свои силы. Отец спешит. В этот день у него много работы. Может быть, он собрался в далекое плавание или же хочет устроить важное празднество. Управлять каноэ в лагуне — совсем привычное дело для него, для него это

легче, чем ходить. Но для того чтобы маленький ребенок почувствовал себя и нужным, и пригодным для условий сложной морской жизни, отец отсаживается на среднюю скамейку, а маленький лоцман ведет каноэ. И здесь снова вы не услышите резких слов, когда ребенок правит лодкой неуклюже. Отец только не обращает никакого внимания. Зато при первом удачном ударе шеста, направляющем лодку на нужный курс, обязательно последует одобрение» (Mud M. Культура и мир детства.М., 1988. С. 181-182).

Дополнительная литература:

1. Воспитание детей раннего возраста / Под ред. Е.О. Смирновой и др. М., 1996.
2. Генетические проблемы социальной психологии / Под ред. Я.Л. Коломинского. Минск, 1985.
3. Карпова С.Н., Колобова И.Н. Особенности ориентировки на слово у детей. М., 1978. С. 3-13, 51-57.
4. Аангмейер Й., Матейчек 3. Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984.
5. Флейк-Хобсон К., Робинсон Б., Скин П. Развитие ребенка и его отношений с окружающими. М., 1992.

Глава XIV ДОШКОЛЬНОЕ ДЕТСТВО

§ 1. Социальная ситуация развития в дошкольном возрасте

В дошкольном возрасте интересы ребенка перемещаются от мира предметов к миру взрослых людей. Ребенок впервые психологически выходит за рамки семьи, за пределы окружения близких людей. Взрослый начинает выступать не только как конкретное лицо, но и как образ. Социальная ситуация развития в дошкольном детстве: «ребенок — взрослый (обобщенный, общественный)». Обобщенный взрослый — это носитель общественных функций, т.е. водитель, милиционер, продавец, воспитатель, мама вообще.

Классическая психологическая ситуация, складывающаяся в конце раннего детства, — феномен «Я - сам». Внешне это выражается в противостоянии «хочу» ребенка и «нельзя» взрослого. Ребенок стремится действовать самостоятельно, вести себя «как взрослый».

Однако современный мир слишком сложен, и прямое, непосредственное участие ребенка в большинстве видов труда, учитывая реальный уровень его развития, невозможно. Противоречие разрешается в особом типе деятельности дошкольника — в игре. Игровое действие свободно от обязательных способов действия, оно носит символический характер. В сюжетно-ролевой игре, характерной для дошкольного детства, ребенок берет на себя роль другого (чаще всего взрослого) и моделирует его действия, проигрывает эту воображаемую ситуацию.

§ 2. Игра как ведущая деятельность дошкольного возраста

Игра имеет социально-историческое происхождение. В первобытном родовом обществе, где ребенок был прямо приобщен к труду взрослых, ролевые игры отсутствовали. По данным этнографических исследований, в примитивных культурах дети лишь иногда в игровом плане воспроизводят некоторые сферы жизни взрослых, те, что для них недоступны («отдых», «секс»). Игра выполняет функцию преодоления разрыва межпоколенной связи, передачи межпоколенного опыта. В историческом прошлом человечества игра, прежде всего, выполняла социализирующую функцию, помогая освоить четко очерченное поле «готовых» смыслов деятельности. В современном сложном обществе смыслы и мотивы деятельности взрослых не самоочевидны. Происходит расширение функций игры: в игре происходит «проблематизация» нормативных образов взрослости, разворачивается активное экспериментирование с образами социальных отношений.

Игра — это особая форма освоения реальной социальной действительности путем ее воспроизведения. Она представляет собой тип символико - моделирующей деятельности. Игра как модель содержит в себе «культурный код» детского развития (В.П. Зинченко). Игра — эмоционально насыщенная деятельность, она захватывает ребенка целиком. Мотив игры лежит в самом игровом процессе; формула мотивации игры — не выиграть, а играть. Ведущий тип деятельности в дошкольном возрасте - сюжетно - ролевая игра. Сюжетно-ролевая игра глубоко и всесторонне изучена в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, А.П. Усовой, Ф.И. Фрадкиной и др. Рассмотрим основные стороны детской игры: содержание и сюжет. Развитие сюжетной и содержательной сторон детской игры показывает все более глубокое проникновение ребенка в жизнь окружающих взрослых. Сюжет — отражаемая в игре область, сторона действительности. Разнообразие сюжетов увеличивается по мере знакомства ребенка с новыми аспектами жизни взрослых: игра «в семью», «в доктора», «в магазин», «в погоню» и т.д. Младшие дошкольники заимствуют сюжеты из наблюдения повседневной жизни своей семьи, близкого окружения.

«— Ой, ой, ой! — покачала головой Наташа. — Ваш Фома столько съел сладкого, что у него обязательно заболит живот. Наверно, уже болит... Поглядите, как он сморщился!

Катруся испуганно схватила Фому на руки и поглядела на него. И что это Наташа придумывает? Совсем он не сморщился, а улыбается, как всегда. — Это он нарочно улыбается, а живот у него все-таки болит, — сказала Наташа. — Уложи его скорей в постель, я буду его лечить! Дело в том, что Наташина мама была доктор. Катруся еще не придумала, кем она будет, когда вырастет. А вот Наташа давно уже решила, что обязательно станет доктором, как ее мама. И когда они играли в куклы, она всегда придумывала, что кто-нибудь больной, и тут же начинала его лечить. Катруся в ту же минуту раздела Фому и уложила его в постель. Наташа вышла в коридор и оттуда постучала в двери. Катруся отворила. — Здравствуйте! Это вы вызывали доктора? Кто тут больной? — суровым голосом спросила Наташа-доктор. — Здравствуйте, доктор! Болен мой сынок Фома. У него живот болит! — ответила Катруся. — Сейчас мы его выслушаем!

Наташа вытащила Фому из постели и начала выслушивать, прижав к его животу пустую катушку. Потом засунула ему под мышку карандаш — это, конечно, был термометр. Подождав немного, Наташа поглядела на карандаш, стряхнула его, как настоящий термометр, и сказала: — Ваш сын очень болен, у него тридцать и шесть. Он наелся сладкого и из-за этого захворал. Ему нельзя гулять и нельзя сидеть на окне. Положите ему на горло компресс и давайте горькое лекарство. До свиданья! — До свиданья, доктор!

Доктор важно поклонился и ушел. А Катруся нашла клочок ваты и тряпочку и накрутила Фоме на шею такой компресс, что у него сразу же все перестало болеть» (Забила Н. Катруся уже большая: Повести и сказки. М., 1972). С расширением кругозора старшие дошкольники черпают сюжеты из книг, мультфильмов, фильмов (игры в «Человека-паука», в космические войны). Конечно, мы должны учитывать то, что направлением детской ориентировки могут быть и самые темные стороны действительности, и самая низменная и преступная мотивация. В одном из телесюжетов была показана игра двух детей с нелегкой судьбой, находившихся в тот момент в приемнике-распределителе. Их любимая игра — игра «в рэкетиров». Мальчик и девочка запирали, «пытали» жертву (куклу), добиваясь «возврата долга». Воспитатели детских садов в последние годы обратили внимание на значительное увеличение игр детей «в милиционеров и бандитов», «в зачистку», а то и просто «в бандитов». Учитывая замечание Д.Б. Эльконина о том, что обычно любимыми детскими ролями бывают роли тех людей, которые «занимают особое место в обществе, на которых сконцентрировано общественное внимание», можно посмотреть на современную социальную действительность и с этой, важной для будущего, точки зрения. Содержание игры — то, что ребенок выделяет как основной момент деятельности и отношений взрослых; то, какие именно действия и взаимоотношения людей воспроизводятся им в игровой форме. Отношения «человек —

человек» могут быть воссозданы в собственной деятельности ребенка по-разному, в зависимости от того, насколько глубоко он понимает сущность той или иной деятельности взрослых. Содержательная сторона игры развивается и углубляется на протяжении дошкольного детства. В младшем дошкольном возрасте в игре находит отражение внешняя сторона деятельности. Дети воспроизводят предметные действия, характерные для той или иной роли. Игра «в больницу» — это «лечебные» манипуляции с условным градусником, шприцем и т.п. Роль взрослого (в данном случае врача) рождается из фактически производимых действий, логика которых не всегда соответствует реальной и легко нарушается. Далее содержанием игры становятся внешние социальные отношения (чаще всего профессиональные) и социальная иерархия. Это ролевые взаимоотношения водителя и пассажиров, командира и подчиненных, продавца и покупателя, врача и пациента — «кто главней?», «кто и что должен делать?». Наивысший уровень развития ролевой игры в старшем дошкольном возрасте связан с выделением внутренней, смысловой сущности деятельности человека. В этом случае предметом ориентировки становятся мотивы, морально-нравственные основания, общественный смысл человеческой деятельности. Роль доктора теперь переосмысливается как персонализация таких качеств, как доброта, сочувствие, воплощение стремления помочь другому, вплоть до самопожертвования. Структура сюжетно - ролевой игры в развитой форме включает роль, воображаемую ситуацию и игровые действия. Взятая ребенком на себя роль взрослого человека и связанные с ней действия составляет основную единицу игры (Д.Б. Эльконин), «конституирующий момент в игре» (А.Н. Леонтьев). Роль содержит правила поведения. Игровые действия — способы осуществления роли. Они имеют обобщенный характер. Это всегда воспроизведение общего, типического, чаще всего социальной функции взрослых: «доктора вообще», «командира вообще». Игры «в животных» не являются в данном случае исключением. Злой волк, хитрая лисица, храбрый заяц выступают в качестве носителей обобщенных человеческих свойств и функций, с помощью этих ролей воссоздаются вполне реалистические человеческие отношения. Роль как ведущий компонент игры формируется постепенно. Выше мы говорили об этом как о предпосылках возникновения ролевой игры в раннем возрасте. Игровые предметы замещают другие, происходит перенос значения с одного предмета на другой. Возникает воображаемая (мнимая) ситуация. Л.С. Выготский говорил о расхождении видимого пространства и смыслового поля как наиболее существенной характеристике воображаемой ситуации. Игра осуществляется не в видимом, а в смысловом поле. Это означает, что ребенок действует в игре с тем, чем предмет является по смыслу (например, скачет «на лошади», хотя вместо реальной лошади использует предмет заместитель — палку). Символизация детской игры состоит в том, что предметная сторона деятельности сокращается, становится символической. Игровые действия носят изобразительный характер, они схематичны, иногда лишь обозначаются, освобождены от операционально-технической оснастки, но сосредоточены на воспроизведении системы отношений между людьми. Игра чувствительна к сфере человеческих отношений, к сфере профессиональных ролевых функций, моральной и нравственной стороне человеческой деятельности. В ней происходит проникновение ребенка в мотивы и смыслы человеческих действий. В игре рождается и формируется воображение. Воображение - это действие в смысловом поле, которое является предтечей символического мышления. «Он грыз яблоко и время от времени издавал протяжный мелодический свист, за которым следовали звуки на самых низких нотах: «Дин-дон-дон, дин-дон-дон», так как Бен изображал пароход. Подойдя ближе, он убавил скорость, стал посреди улицы и принялся, не торопясь, заворачивать, осторожно, с надлежащей важностью, потому что представлял собою «Большую Миссури», сидящую в воде на девять футов. Он был и пароход, и капитан, и сигнальный колокол в одно и то же время, так что ему приходилось воображать, будто он стоит на своем собственном мостике, отдает себе команду и сам же выполняет ее.

— Стоп, машина, сэр! Динь-дилинь, динь-дилинь-динь!
Пароход медленно сошел с середины дороги и стал приближаться к тротуару.
— Задний ход! Дилинь-дилинь-динь!
Обе его руки вытянулись и крепко прижались к бокам.
— Задний ход! Право руля! Тш, дилинь-линь! Чшш-чшш-чшш!
Правая рука величаво описывала большие круги, потому что она представляла собой колесо в сорок футов.
— Лево на борт! Лево руля! Дилинь-динь-динь! Чшш-чшш-чшш!
Теперь левая рука начала описывать такие же круги.
— Стоп, правый борт! Дилинь-динь-динь! Стоп, левый борт! Вперед и направо!
Стоп! Малый ход! Динь-дилинь! Чуу-чуу-у! Отдай конец! Да живей, пошевеливайся! Эй, ты, на берегу! Чего стоишь! Принимай канат! Носовой швартов! Накидывай петлю на столб! Задний швартов! А теперь отпусти! Машина остановлена, сэр! Дилинь-динь-динь! Шт! шт! шт! (Машина выпускала пары)» {Твен М. Приключения Тома Сойера. Калининград, 1972. С. 15—16).
Взаимоотношения детей в ситуации совместной игры носят различный характер. Это и отношения по сюжету и роли — игровые; и взаимоотношения детей как партнеров, выполняющих общее дело, — реальные. Взаимодействуя в игре, дети учатся общаться, согласовывать свои точки зрения. История становления координации игровых взаимодействий на протяжении раннего и дошкольного детства включает несколько этапов. Среди них: игра в одиночку; игра-наблюдение; параллельная игра — игра рядом, но не вместе; ассоциативная игра, игра - сотрудничество; совместная, коллективная игра.
Важная линия генезиса игры связана с проблемой овладения ребенком собственным поведением. В сюжетно-ролевой игре необходимо возникает процесс подчинения ребенка определенным правилам. Л.С. Выготский указывал, что игра представляет собой школу произвольности, воли и морали. «В палисаднике было очень весело. Игра в разбойники шла как нельзя лучше; но одно обстоятельство чуть-чуть не расстроило всего. Сережа был разбойник: погнавшись за проезжающими, он споткнулся и на всем бегу ударился коленом о дерево, так сильно, что я думал, он расшибется вдребезги. Несмотря на то, что я был жандарм и моя обязанность состояла в том, чтобы ловить его, я подошел и с участием стал спрашивать, больно ли ему. Сережа рассердился на меня: сжал кулаки, топнул ногой и голосом, который ясно доказывал, что он очень больно ушибся, закричал мне: — Ну, что это? после этого игры никакой нет! Ну, что ж ты меня не ловишь? что ж ты меня не ловишь? — повторял он несколько раз, искоса поглядывая на Володю и старшего Ивина, которые, представляя проезжающих, припрыгивая, бежали по дорожке, и вдруг взвизгнул и с громким смехом бросился ловить их. Не могу передать, как поразил и пленил меня этот геройский поступок: несмотря на страшную боль, он не только не заплакал, но не показал и виду, что ему больно, и ни на минуту не забыл игры» (Толстой Л.Н. Детство // Избранные произведения. М., 1985. С. 111). Закон развития игры выражает генетическую связь предметных, процессуальных игр раннего детства и игр с правилами, которые возникают в уже старшем дошкольном возрасте.
Игры подражательно-процессуальные характеризуются тем, что в них игровая роль и воображаемая ситуация открыты, а правило скрыто. Сюжетная игра на протяжении дошкольного возраста претерпевает трансформации; различают такие ее разновидности: сюжетно - ролевая игра, режиссерская игра, игра-драматизация. Однако во всякой ролевой игре заключены определенные правила, которые вытекают из взятой на себя ребенком роли (например, как должна вести себя мама, или разбойники, или потерпевшие кораблекрушение) . Игра с правилами — это игра со скрытой воображаемой ситуацией, скрытой игровой ролью и открытыми правилами. В игре с зафиксированными правилами внутренне заключена задача (например, в игре «в классики» нужно достичь цель, соблюдая ряд условий, о которых специально договариваются). Игра с правилами подготавливает, таким образом, появление обучающей дидактической игры как

переходной рубежной формы на пути к сознательному учению. Значение игры для психического развития ребенка дошкольного возраста велико. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что значение игры «определяется тем, что она затрагивает наиболее существенные стороны психического развития личности ребенка в целом, развития его сознания». Главные линии влияния игры на развитие психики:

1. Развитие мотивационно - потребностной сферы: ориентация в сфере человеческих отношений, смыслов и задач деятельности; формирование новых по содержанию социальных мотивов, в частности стремления к общественно значимой и оцениваемой деятельности; формирование обобщенных сознательных намерений; возникновение соподчинения, иерархии мотивов.
2. Развитие произвольности поведения и психических процессов. Главный парадокс игры состоит в зарождении функции контроля внутри свободной от принуждения, эмоционально насыщенной деятельности. В ролевой игре ребенок ориентируется на образец действия (эталон), с которым он сравнивает свое поведение, т.е. контролирует его. В ходе игры создаются благоприятные условия для возникновения предпосылок произвольного внимания, произвольной памяти, произвольной моторики.
3. Развитие идеального плана сознания: стихийный переход от мышления в действиях (через этап размышления о предмете заместителе) к мышлению в плане представлений, к собственно умственному действию.
4. Преодоление познавательного эгоцентризма ребенка. Познавательная децентрация формируется «двойной позицией играющего» (страдает как пациент и радуется как хорошо исполняющий свою роль), координацией различных точек зрения (отношения «по роли» и реальные партнерские взаимодействия, соотнесение логики реального и игрового действия). Закладываются основы рефлексивного мышления — способности анализировать свои собственные действия, поступки, мотивы и соотносить их с общечеловеческими ценностями.
5. Развитие чувств, эмоциональной саморегуляции поведения.
6. Внутри игры первоначально возникают другие виды деятельности (рисование, конструирование, учебная деятельность).
7. Развитие речи: игра способствует развитию знаковой функции речи, стимулирует связные высказывания.

Учитывая огромное значение детской игры, не может не вызывать тревоги тот факт, что в современном обществе игра находится в кризисном состоянии. Молено назвать целый ряд причин этого явления. Современные родители равнодушно, а часто и неодобрительно относятся к детской игре как к несерьезному, неполезному занятию. В стремлении ускорить детское развитие, интенсифицировать его происходит вытеснение свободных игр детей обучающими занятиями. Проблемны и сами условия существования игры в детском сообществе. Однодетность семьи, ограничение прогулок общением с родителями создает препятствия для разворачивания игры как совместной деятельности детей. А жесткая возрастная стратификация детей в детских садах и школах, во дворах (группы трехлетних, четырехлетних детей и т.д.) приводит к нарушению традиций передачи игрового опыта. Проблема отношения взрослого сообщества к игре ребенка смыкается с очень важной проблемой непонимания особой роли, с проблемой обесценивания дошкольного детства. Ошибочное представление о «дошкольном» возрасте как о пустом, «предварительном», «ненастоящем», который нужно переждать, пока ребенок «дозреет» до школы, сменилось другим, но также неверным. Новая модная тенденция связана со стремлением ускорить, перескочить дошкольное детство посредством обучения по типу школьного. Подобное «перепрыгивание» грозит односторонностью развития, такими потерями в умственном и личностном развитии ребенка, которые не компенсируются обученностью.

Необходимо полноценное проживание возраста, использование его уникального потенциала; не акселерация, а амплификация детского развития — широкое

развертывание и обогащение содержания специфических детских форм игровой, практической, изобразительной деятельности, опыта общения со взрослыми и сверстниками, максимальное развитие «специфически дошкольных» и вместе с тем перспективных психофизиологических качеств. Так, в базисной программе развития ребенка-дошкольника «Истоки» специальное внимание уделяется вопросам культивирования детской игры вообще. Авторы приводят классификацию игр, в основе которой лежит представление о том, по чьей инициативе они возникают. Выделяются три класса игр: самодеятельные игры; игры по инициативе взрослого, внедряемые с воспитательной и образовательной целью; народные игры, которые могут возникать по инициативе и взрослого, и старших детей. Самодеятельная игра, которая и выполняет функцию ведущей в дошкольном детстве, ни в коем случае не должна быть насильственно вытеснена из пространства детской жизни.

§ 3. Другие виды деятельности (продуктивная, трудовая, учебная)

Продуктивные виды деятельности (такие, как рисование, лепка, конструирование) также рассматриваются как своеобразные формы моделирования окружающей действительности, приводящие к абстрагированию значимых свойств предмета (формы, цвета, величины и т.п.). Продуктивные виды деятельности содержат замысел, который творчески реализуется. Зарождающаяся в рамках предметной деятельности изобразительная деятельность продолжает развиваться в дошкольном детстве в форме игры. Собственно результат, продукт, изображение, долгое время остается второстепенным, важным является сам процесс рисования, разворачивающийся как игра, как моделирование событий на плоскости бумаги. Графическая форма изображения предмета обусловливается имеющимися у ребенка графическими образцами, зрительными впечатлениями, двигательно-осязательным опытом, полученным в процессе действия с предметом. Существует тенденция к закреплению графических образов, превращению их в графические шаблоны. До 5 лет в рисунках изображается ограниченное число объектов.
В содержании рисунка преобладают графические шаблоны, заимствованные у взрослых (домик, солнышко, цветок, машина). В возрасте 5 — 6 лет рисунков становится гораздо больше. Прослеживается зависимость содержания рисунков от пола, места проживания, общественной ситуации. Реальное и воображаемое, видимое и знаемое соседствуют в детском рисунке. В рисовании наблюдается индивидуальная приверженность: цвет и тщательность прорисовки деталей выражают отношение ребенка к содержанию рисунка.
Конструирование требует специальной организации деятельности, поскольку в нем предъявляются наиболее выраженные требования к точности восприятия и пониманию соотношения частей конструкции. Возникают задачи выделения опорных деталей, усвоения способов обследования образца, приемов конструирования. В ходе конструирования формируется одна из важнейших способностей - способность к планированию деятельности. Развитие элементов учебной и трудовой деятельности. Учебная деятельность имеет особую цель — получать новые знания. Умение учиться предполагает умение отличать учебную задачу от практической, жизненной ситуации и принимать ее. Важным в дошкольном возрасте является формирование мотивационной основы учения — развитие познавательных интересов (любознательности). Дидактическая игра — особая форма игры, способствующая становлению собственно познавательной, учебной деятельности. Продуктивные виды деятельности, выполнение трудовых и учебных заданий способствуют развитию личности дошкольника: формируется направленность на получение результата, планирование и управление поведением, навыки самооценки, новые мотивы, трудоспособность.

§ 4. Познавательное развитие

Л.С. Выготский считал, что в дошкольном возрасте ведущую роль начинает играть память, с развитием которой появляется возможность отрыва от наличной ситуации и наглядно - образное мышление. Память в основном носит непроизвольный характер, но к концу дошкольного возраста в связи с развитием игры и под влиянием взрослого у ребенка начинают складываться произвольное, преднамеренное запоминание и припоминание. На этапе дошкольного детства особое значение имеет развитие образных форм познания окружающего мира — восприятия, образного мышления, воображения. В дошкольном возрасте внимание, память, мышление приобретают опосредствованный, знаковый характер, становятся высшими психическими функциями (вспомните «параллелограмм развития» памяти А.Н. Леонтьева). Сначала ребенок переходит к использованию внешних вспомогательных средств (в среднем дошкольном возрасте), а потом происходит их «вращивание» (в старшем дошкольном возрасте). Основные средства, которыми овладевает ребенок-дошкольник, имеют образный характер: сенсорные эталоны, наглядные модели, представления, схемы, символы, планы. Основной путь развития дошкольника — обобщение собственного чувственного опыта, т.е. эмпирическое обобщение. Дети проявляют высокий уровень познавательной потребности, задают большое количество вопросов, в которых отражается их стремление по-своему классифицировать предметы и явления, найти общие и различные признаки живого и неживого, прошлого и современности, добра и зла. «Он сказал «каштан» и ждал. «Каштан!» Это было поразительно: когда Люсьен говорил маме: «Моя красивая мама», она улыбалась, когда он называл Жермену «ружьем», та плакала и шла жаловаться маме. Но когда он произносил слово «каштан», ничего не происходило. Он процедил сквозь зубы: «Мерзкое дерево, противный каштан! Я тебе покажу, подожди только! — и бил его ногой. Вечером за ужином Люсьен сказал маме: «Ты знаешь, мама, деревья ведь деревянные» — и состроил при этом удивленную мину, которая так маме нравилась. Но г-жа Флерье была расстроена и только сухо заметила: «Не говори глупостей». Люсьен превратился в маленького разрушителя. Он переломал все свои игрушки, чтобы выяснить, как они устроены, старой папиной бритвой изрезал ручки одного из кресел; на прогулках он сбивал своей тросточкой растения и цветы; всякий раз он переживал глубокое разочарование: вещи глупые, они не живут по-настоящему» (Сартр Ж.-П. Детство хозяина. Харьков, 1998. С. 327—328). Именно к этому возрасту относятся вопросы о происхождении различных предметов и явлений. Эти вопросы носят поистине принципиальный характер (откуда взялся мир, откуда берутся дети). К возрасту 5 - 7 лет ребенок пытается осмыслить такие явления, как смерть, жизнь. Это первая исходная форма теоретического мышления ребенка. По данным Ж. Пиаже, период от 2 до 7 лет представляет собой переход от сенсомоторного интеллекта (приспособления к условиям ситуации при помощи практических действий) к первоначальным формам логического мышления. Основное интеллектуальное достижение дошкольного возраста — ребенок начинает мыслить в уме, во внутреннем плане. Но это мышление крайне несовершенно, его основной отличительной особенностью является эгоцентризм, т.е. любую ситуацию ребенок оценивает только со своей позиции, со своей точки зрения. Причина познавательной центрации — недостаточная дифференцированность между Я и внешней реальностью, восприятие собственной точки зрения как абсолютной и единственно возможной. Другие особенности детского мышления производны от эгоцентризма и связаны с ним; это синкретизм, «несохранение количества», артификализм, анимизм, реализм. Одна из основных линий развития мышления в дошкольном возрасте – преодоление эгоцентризма и достижение децентрации. Отечественные психологи, не отрицая фактов и феноменов Ж. Пиаже, считают, что задача состоит в том, чтобы понять их истинный смысл. Например, в конце 1970-х гг. дошкольникам из Москвы были заданы такие же вопросы, как женевским детям в исследовании Пиаже в 1920-х гг. Детей

расспрашивали о происхождении ветра, движении рек и облаков, о небесных телах и о сновидениях. Содержание ответов дошкольников демонстрирует удивительное сочетание современных научных выражений, терминов, ссылок на технические аналогии и наивных эгоцентрических представлений. Оказалось, что дети активно привлекают новые знания для объяснения явлений природы; телепередачи, кинофильмы нашли отражение в представлениях детей о физической причинности. Мальчик Рома пяти с половиной лет в ответ на вопрос «Откуда взялись реки?» сообщает: «Водород смешался с кислородом, и получилась вода, потом откопали яму». «Почему реки текут?» — «Вот раскопаешь яму, потом польет дождь, и получается река, вот как еще получается». Картина мира, взаимосвязь природных явлений у ребенка по-прежнему причудливо пронизаны анимистическими, магическими и артификалистскими идеями, за ними стоит «реализм» и логика непосредственного восприятия. Зафиксированные впервые в исследованиях Пиаже особенности детских представлений о мире неслучайны, поскольку это результат спонтанной познавательной деятельности детей. Это результат неправомерных обобщений, переноса знаний с одних предметов на другие, недоучет специфики явлений.

При специально организованном обучении вполне возможно преодолеть эту ограниченность мышления ребенка (Л.Ф. Обухова, Л.А. Венгер, А.В. Запорожец). Так, в отечественной психологии имеется опыт успешного обучения дошкольников решению «задач на сохранение». Детей учили подходить к оценке наглядной ситуации с помощью объективных критериев — мерок (единиц измерения). В задачах на сохранение жидкости детей потребовалось научить измерять количество жидкости с помощью мерного стаканчика и отмечать с помощью фишек, сколько таких мерок уместилось в большом сосуде. Использование меры и меток помогло детям вычленить отдельное свойство (количество жидкости) и снять глобальность восприятия; различить то, что «кажется», и как «на самом деле». Переход к опосредствованному восприятию и мышлению был целенаправленно сформирован, вследствие чего феномены Пиаже были преодолены. При ознакомлении с предметами и их свойствами нужно научить ребенка осуществлять действия, которые приводят к выделению этих свойств (длины, площади, объема и др.) -

На основе практического, наглядно-действенного мышления формируется наглядно-образное мышление, решение ряда задач посредством оперирования образами, без выполнения практических действий. Современная отечественная система сенсорного воспитания организует активное овладение детьми раннего и дошкольного возраста общественным сенсорным опытом, способами определения многочисленных качеств и свойств предметов, такими, как форма, величина, цвет, вкус, запах, состояние предметов, положение в пространстве, отношения между предметами. Основным средством, помогающим ребенку выделить и распознать их, является система сенсорных эталонов (А.В. Запорожец)2. Сенсорные эталоны - это выработанные человечеством представления, общепринятые образцы тех или иных свойств и отношений предметов. Например, сенсорные эталоны формы предметов — это геометрические фигуры: круг, треугольник, квадрат, овал, цилиндр и др. Эталоны цвета - семь цветов спектра, белый и черный. Восприятие окружающего мира осуществляется через призму общественного опыта, усвоение знаний происходит в определенной системе. Интеллектуальные возможности ребенка-дошкольника значительно выше, чем это ранее предполагалось. В условиях целенаправленного обучения дети могут достигнуть более высокого уровня мышления. В результате специально организованной разносторонней и развернутой ориентировочной деятельности у детей формируются правильные, точные, богатые образы, содержательные представления о предметах, которые становятся основой для развития мышления. Моделирование звукового состава слова способствует формированию фонематического слуха и на его основе более эффективному овладению чтением и письмом. В основе формирования интеллектуальных способностей дошкольника лежит овладение наглядным моделированием. Модельная, или схематическая, форма мышления рассматривается как промежуточная между образным и логическим мышлением, она предполагает умение

ребенка выделить существенные параметры ситуации с опорой на схемы и модели, представленные во внешнем плане. В конце дошкольного возраста происходит формирование начальных форм понятийного, словесно - логического мышления. Важное значение в интеллектуальном развитии ребенка придается также моменту саморазвития, самостоятельности и активности познания самого ребенка. Этот тип мышления назван детским экспериментированием, в нем происходит не только переход от незнания к знанию, но и обратно — от понятного к неопределенному. Постановка вопросов, догадки и гипотезы ребенка способствуют развитию гибкости и динамичности детского мышления. Развитие речи. В дошкольном возрасте происходит практическое овладение речью. Обозначим основные направления речевого развития в дошкольном возрасте:
- расширение словаря и развитие грамматического строя речи;
феномен детского словотворчества как обогащение когнитивных и языковых структур;
- убывание эгоцентризма детской речи;
- развитие функций речи:
- речь как орудие общения. Речь как средство коммуникации сначала возможна только в наглядной ситуации (ситуативная речь). Позже возникает способность связной, контекстной речи, полноценно описывающей ситуацию, события, содержание фильма. На протяжении дошкольного детства приобретается способность понятно, адекватно выражать свои интенции. Круг их расширяется — от стремления выразить свои субъективные впечатления (типа неудовольствия или удивления) до многочисленных форм выражения заинтересованности в общении, согласия с партнером, организации взаимодействия, формулирования правил игры либо противостояния, самозащиты, отказа от контакта и т.п.;
- речь как орудие мышления, как средство перестройки психических процессов, средство планирования и регулирования поведения;
- развитие фонематического слуха и осознания словесного состава речи.
На протяжении дошкольного возраста в существенной связи с речью активно развивается воображение как способность видеть целое раньше частей. В.В. Давыдов утверждал, что воображение составляет «психологическую основу творчества, делающего субъекта способным к созиданию нового в различных сферах деятельности». Воображение — важнейшее психическое новообразование дошкольного детства, и его становление образует ключевой вектор психического развития ребенка. Взрослые очень рано включают ребенка в воображаемый контекст детских потешек, начинают стимулировать изображающие действия ребенка: «Покажи, как птичка летает, солдаты ходят и т.п.» Действия «понарошку», «как будто» рассматриваются как начальная форма воображения у двух-трехлетнего ребенка. Воображение опирается на реальный опыт ребенка, на реальные предметы и действия, но допускает легкий отлет от действительности. Оно максимально разворачивается в сюжетно-ролевой игре: условные функции предметов, символическое значение действий, «воображаемая ситуация», образ роли. По функции различают воображение познавательное и аффективное. Познавательное воображение помогает создать целостный образ события или явления, достроить схему или картину. Аффективное воображение выполняет функцию защиты Я путем проигрывания негативных переживаний или создания воображаемых компенсаторных ситуаций (представления себя великаном, победителем и т.п.).

§ 5. Общение со взрослыми и сверстниками

Возможности общения дошкольников со взрослыми расширяются, содержание его углубляется, чему способствует достигнутый уровень развития речи. М.И. Лисина выделила две новые формы общения в дошкольном детстве, общим для которых является их внеситуативный характер (выход за пределы непосредственной наглядной ситуации общения). Основное средство внеситуативного общения - речь. В трех-четырехлетнем

возрасте на смену деловому сотрудничеству приходит познавательная форма общения. Разворачивается внеситуативно - познавательное общение. Ведущий мотив этой формы общения — познание. Оно включено в процесс совместного со взрослым ознакомления с физическим миром, в процесс «теоретическою» сотрудничества. Ребенок задает множество вопросов — о животных, природе, планетах, что из чего сделано и как работает («возраст почемучек»). Теперь взрослый воспринимается ребенком прежде всего как эрудит, источник познания, партнер по обсуждению причин и связей в мире природы и техники. Ребенок нуждается в серьезном отношении и к вопросам, и к нему самому — нуждается в уважении. Актуальность этой потребности проявляется в феномене повышенной обидчивости, свойственной детям этого возраста. В шести-семилетнем возрасте происходит переход к новой, высшей для дошкольного детства форме общения - внеситуативно-личностной. Личностный мотив общения проявляется в трансформации содержания вопросов, в новых темах для обсуждения, в расспрашивании взрослого о его работе, семье, детях. Взрослый выступает для старшего дошкольника как источник социальных познаний, как эталон поведения в различных ситуациях и как наиболее компетентный судья. И в то же время он воспринимается как особая, целостная личность. Личностное общение углубляет познание ребенком социального мира, приобщает его к моральным и нравственным общественным ценностям, прежде всего, конечно, к ценностям близких людей. Потребность ребенка в общении со взрослым углубляется стремлением к сопереживанию и взаимопониманию, стремлением к общности взглядов. Поведенчески эта потребность обнаруживает себя, в частности, в феномене большого количества жалоб детей друг на друга. В этот период жалобы детей друг на друга выполняют специфическую функцию. Они связаны с активно идущим процессом усвоения бытовых правил и правил взаимоотношений. Поведение сверстников выделяется в сознании ребенка раньше, чем собственное поведение, и тем более само правило. Когда Петя сообщает воспитательнице: «А Витя рисует на столе!», это не значит, что он жаждет подвергнуть Витю осуждению или наказанию. Скорее, он хочет убедиться, что, действительно, на столе рисовать нельзя, и, кроме того, сообщить, что ему-то, Пете, это правило известно. Жалоба — это косвенная просьба подтвердить или отвергнуть то, что он для себя выделил как правило, его обязательность, это форма знакомства с правилами.

Возникновение внеситуативно-личностной формы общения связано с высшими для дошкольника уровнями развития сюжетно-ролевой игры, в результате которых ребенок обращает больше внимания и лучше понимает взаимоотношения в своей семье, ситуации повседневного взаимодействия между окружающими людьми. Развитие общения ребенка со сверстниками. Уже на третьем году жизни наблюдается резкое увеличение субъектных действий по отношению к сверстникам — обращение с выразительными жестами, эмоциями, вокализациями. Первоначально налаживанию контакта между партнерами, организации и развитию игры двух-трехлеток способствуют взаимные и поочередные подражательные действия.

Как правило, имитируется изобретенное, необычное действие с предметом (сесть на коврик и стучать ногами; подбежать к зеркалу, заглянуть и высунуть язык, забавно пищать и т.п.). Ребенок, действия которого стали объектом подражания, внимательно следит за действиями подражающих, предпринимает попытки модифицировать свой образец, чтобы другим стало еще интереснее. В возрасте 3—4 лет сверстник продолжает оставаться для ребенка, прежде всего, участником совместной практической деятельности, при этом его индивидуальные характерологические черты остаются невидимыми для партнера. К 4 годам сверстник становится предпочитаемым партнером общения. В четырех-пятилетнем возрасте сверстник рассматривается как равное существо, как своего рода зеркало собственного познания и оценки при сравнении с ним и противопоставлении себя ему. Сверстник олицетворяет реально возможные достижения в разных видах практической деятельности, помогает опредметить собственные качества. Наконец, к 5—7 годам сверстник приобретает индивидуальность в глазах ребенка того же

возраста, становится значимым лицом общения, обгоняя взрослого по большинству показателей общения. Ребенок начинает воспринимать и себя, и другого, сверстника, как целостную личность, проявлять к нему личностное отношение. Основной продукт общения со сверстником — аффективно-когнитивный образ самого себя и другого.
Какие личные особенности ребенка-партнера имеют значение для его успеха в дружеских отношениях? Это в основном стиль общения ребенка со своими товарищами: мягкость, внимание, эмоциональная отзывчивость, уравновешенность. Также важны объективные условия, способствующие частым встречам и общим делам детей: проживание по соседству, посещение одной группы детского сада, одинаковые спортивные занятия и пр.

§ 6. Основные психологические новообразования. Личностное развитие

На первое место в системе психических функций в дошкольном возрасте выходит память (Л.С. Выготский). Появляется возможность мышления в представлениях, освобожденного от связанности наглядной ситуацией. Возникает абрис мировоззрения — схематическая картина мира, природы и общества. Ребенок стремится объяснить и упорядочить окружающий мир в воображении.
На прогулке шестилетний Андрей вдруг огорошивает маму вопросом:
— Хочешь я тебе расскажу о двух источниках?
— О каких двух источниках, что ты имеешь в виду?
— От которых все произошло. Это природа и бог. Природа породила все живое: деревья, кусты, животных и человека. А бог, он создал (оглядывается по сторонам) асфальт, и машины, и другое...
— А разве ты не знаешь, что асфальт делают люди?
— Знаю, конечно. Бог помог, чтобы из обезьян сделались люди. А люди уже сделали асфальт и все остальное.
Новое отношение между ребенком и взрослым, при котором образ взрослого ориентирует действия и поступки ребенка, служит основой всех новообразований в личности ребенка. Дошкольное детство — прежде всего период первоначального фактического складывания личности, период развития личностных механизмов поведения. На протяжении дошкольного детства происходит развитие мотивационно-потребностной сферы. В начале дошкольного детства мотивы имеют характер неосознанных, аффективно окрашенных желаний, связанных с наличной ситуацией. Регуляторами поведения ребенка на рубеже раннего и дошкольного возраста выступают «можно» и «нельзя», «хорошо» и «плохо» взрослого. К концу дошкольного детства обнаруживаются самые разнообразные виды мотивов: игровые мотивы; мотивы, связанные с интересом детей к миру взрослых; мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений со взрослыми и другими детьми; познавательные, соревновательные, общественные, нравственные мотивы; мотивы самолюбия и самоутверждения. Мотивы приобретают характер обобщенных намерений, начинают осознаваться. Появляется возможность исполнения обещания.
Деятельность в дошкольном возрасте побуждается и направляется уже не отдельными, не связанными между собой мотивами, а их системой. Столкновение тенденции к непосредственному действию и действия по образцу или по требованию взрослого приводит к возникновению соподчинения мотивов, к выделению главных и второстепенных мотивов. Иерархия мотивов означает появление волевого поведения, что придает выраженную направленность всему поведению. Возникают первичные этические инстанции — происходит усвоение этических норм, моральных чувств, следование идеальным образцам во взаимоотношениях с другими людьми. Потребность быть признанным способствует позитивному личностному развитию. Однако реализация этой же потребности может привести и к негативным образованиям — лжи, зависти, хвастовству, а при неправильном, систематически неодобрительном отношении взрослого

— и к «комплексу неполноценности», заниженной самооценке ребенка. К концу дошкольного возраста впервые наблюдается феномен «горькой конфеты» (А.Н. Леонтьев). Если раньше ребенок, не выполнивший задание, тем не менее с удовольствием выслушивал похвалу или получал угощение, то теперь незаслуженная награда («за неудачу») только огорчает, конфета становится «горькой». Произвольность поведения также связана с подчинением поступков ориентирующему образцу. Умение осмысленно ориентироваться на позицию другого человека, опирающееся на воображение, становится основой многих конкретных умений и навыков, в частности школьно-учебных. Непосредственное, импульсивное поведение перерастает в опосредованное определенными внутренними нормами и правилами. К концу дошкольного возраста у детей формируется самосознание и самооценка, в содержание которой входят оценка собственных умений выполнять практическую деятельность и моральных качеств, выражающихся в подчинении или неподчинении правилам, принятым в данной социальной группе. Складывается тенденция к осуществлению деятельности не игрового характера. «Ты в тот день проснулся с новой мыслью, с новой мечтой, которая захватила всю твою душу. Только что открылись для тебя еще не изведанные радости: иметь свои собственные книжки с картинками, пенал, цветные карандаши — непременно цветные! — и выучиться читать, рисовать и писать цифры. И все это сразу, в один день, как можно скорее. Открыв утром глаза, ты тотчас позвал меня в детскую и засыпал горячими просьбами: как можно скорее выписать тебе детский журнал, купить книг, карандашей, бумаги и немедленно приняться за цифры...» (Бунин И.А. Цифры // Рассказы. Стихотворения. Калининград, 1999. С. 6). Эта тенденция в современных исторических условиях выражается в желании стать школьником, учиться, т.е. выполнять деятельность общественно значимую и оцениваемую.

§ 7. Характеристика кризиса дошкольного детства

Л.С. Выготский называл этот кризис кризисом семи лет и указывал на очевидные изменения в характере и поведении ребенка. Поведение ребенка теряет детскую непосредственность. Симптомами кризиса выступают манерничанье, паясничанье, кривляние детей, выполняющие защитные функции от травмирующих переживаний. В дошкольном возрасте ребенок проходит путь от осознания себя как физически отдельного самостоятельного индивида к осознанию своих чувств и переживаний. Эти переживания связаны прежде всего с конкретной деятельностью: «Я здорово рисую – у меня получилось самое круглое яблоко», «Я умею прыгать через лужи, я ловкий», «Я такой неуклюжий, всегда спотыкаюсь в догонялки». Ребенок начинает ориентироваться в своих чувствах и переживаниях, относиться к самому себе на основе обобщения переживаний.

Но это не единственные признаки наступления кризисного периода. Другие новые поведенческие характеристики, хорошо заметные в домашней ситуации:

— возникновение паузы между обращением к ребенку и его ответной реакцией («как будто не слышит», «надо сто раз повторить»);

— появление оспаривания со стороны ребенка необходимости выполнить родительскую просьбу или отсрочивание времени ее исполнения;

— непослушание как отказ от привычных дел и обязанностей;

— хитрость как нарушение сложившихся правил в скрытой форме (показывает мокрые руки вместо вымытых);

— демонстративная «взрослость», иногда вплоть до карикатуры, манеры поведения;

— обостренное внимание к своему внешнему облику и одежде,

главное, чтобы не выглядеть «как маленький».

Встречаются и такие проявления, как упрямство, требовательность, напоминания об обещаниях, капризы, обостренная реакция на критику и ожидание похвалы. К позитивным моментам могут быть отнесены:

— заинтересованность в общении со взрослым и внесение в него новых тем (о политике, о жизни в других странах и на других планетах, о морально-этических принципах, о школе);
— самостоятельность в занятиях-хобби и в выполнении отдельных обязанностей, взятых на себя по собственному решению;
— рассудительность.

Психологический смысл этих особенностей поведения состоит в осознании правил, в повышении внутренней ценности самостоятельно организованных самим ребенком действий. Одно из главных новообразований — потребность в социальном функционировании, способность к занятию значимой социальной позиции.

Основные формы помощи ребенку в проживании трудностей кризисного периода 7 лет - разъяснение причинных оснований требований (почему надо делать что-то именно так, а не иначе); предоставление возможностей осуществить новые формы самостоятельной деятельности; напоминание о необходимости выполнить поручение, выражение уверенности в способности ребенка справиться с ним.

«Стертость» симптомов негативного поведения и отсутствие стремления к самостоятельности в домашних условиях замедляет формирование готовности к школьному обучению.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ:

1. В чем состоит специфика социальной ситуации развития в дошкольном детстве?
2. Как вы понимаете понятие «общественный взрослый»?
3. Охарактеризуйте основные параметры дошкольной игры.
4. Как развивается содержательная сторона игры на протяжении дошкольного возраста?
5. Какие виды взаимоотношений детей выделяют в процессе игры? Как развивается координация игровых действий в совместной игре у детей при переходе от раннего к дошкольному возрасту?
6. Почему детская игра может быть названа школой произвольности поведения?
7. Чем различаются сферы общения дошкольника со взрослыми и сверстниками?
8. В чем состоит идея Д.Б. Эльконина и А.В. Запорожца об амплификации детского развития?
9. Что такое сенсорные эталоны и какова их роль в познавательном развитии ребенка-дошкольника?
10. Охарактеризуйте основные психологические новообразования дошкольного детства.

ЗАДАНИЕ 1

Выделите элементы структуры сюжетно-ролевой игры, описанной Л.Н. Толстым.

Что вы можете сказать о разнице позиций детей-участников?

«Когда нас оделили мороженым и фруктами, делать на ковре было нечего, и мы, несмотря на косые, палящие лучи солнца, встали и отправились играть.

— Ну, во что? — сказала Любочка, щурясь от солнца и припрыгивая по траве.— Давайте в Робинзона.

— Нет... скучно,— сказал Володя, лениво повалившись на траву и пережевывая листья,— вечно Робинзон! Ежели непременно хотите, так давайте лучше беседочку строить.

Володя заметно важничал: должно быть, он гордился тем, что приехал на охотничьей лошади, и притворялся, что очень устал. Может быть, и то, что у него уже было слишком много здравого смысла и слишком мало силы воображения, чтобы вполне наслаждаться игрою в Робинзона. Игра эта состояла в представлении сцен из «Швейцарского Робинзона», которого мы читали незадолго пред этим. — Ну, пожалуйста... отчего ты не хочешь сделать нам этого удовольствия? — приставали к нему девочки.— Ты будешь Карл, или Эрнест, или отец — как хочешь? — говорила Катенька, стараясь за рукав курточки приподнять его с земли.

— Право, не хочется — скучно! — сказал Володя, потягиваясь и вместе с тем самодовольно улыбаясь.

— Так лучше бы дома сидеть, коли, никто не хочет играть,— сквозь слезы выговорила Любочка. Она была страшная плакса.
— Ну, пойдемте; только не плачь, пожалуйста: терпеть не могу!
Снисхождение Володи доставило нам очень мало удовольствия; напротив, его ленивый и скучный вид разрушал все очарование игры. Когда мы сели на землю и, воображая, что плывем на рыбную ловлю, изо всех сил начали грести, Володя сидел, сложа руки и в позе, не имеющей ничего схожего с позой рыболова. Я заметил ему это; но он отвечал, что оттого, что мы будем больше или меньше махать руками, мы ничего не выиграем и не проиграем и все же далеко не уедем. Я невольно согласился с ним.
Когда, воображая, что я иду на охоту, с палкой на плече, я отправился в лес, Володя лег на спину, закинул руки под голову и сказал мне, что будто бы, и он ходил. Такие поступки и слова, охлаждая нас к игре, были крайне неприятны, тем более что нельзя было в душе не согласиться, что Володя поступает благоразумно. Я сам знаю, что из палки не только что убить птицу, да и выстрелить никак нельзя. Это игра. Коли так рассуждать, то и на стульях ездить нельзя; а Володя, я думаю, сам помнит, как в долгие зимние вечера мы накрывали кресло платками, делали из него коляску, один садился кучером, другой лакеем, девочки в середину, три
стула были тройка лошадей,— и мы отправлялись в дорогу. И какие разные приключения случались в этой дороге! и как весело и скоро проходили зимние вечера!.. Ежели судить по-настоящему, то игры никакой не будет. А игры не будет, что ж тогда остается?..» (Толстой Л.Н. Детство // Избранные произведения. М., 1985. С. 76-77).

ЗАДАНИЕ 2

Просмотрите психологические журналы за последние 2 — 3 года, выберите статьи по проблемам дошкольного детства.
— Какие статьи показалась вам наиболее интересными и актуальными?
— Подготовьте резюме одной из статей: какие методы исследования были использованы, какие выводы сделаны.

Дополнительная литература:

1. Ветер Л.А., Венгер А.А. Готов ли ваш ребенок к школе? М., 1994.
2. Генезис сенсорных способностей / Под ред. Л.А. Венгера. М., 1976.
3. Игра и развитие ребенка в дошкольном возрасте: Материалы Междунар. науч.- практ. конф., 11-14 апр. 1995 г. М., 1995. Ч. 1, 2.
4. Короткова И.А. Современные исследования детской игры // Вопросы психологии. 1985. № 2. С. 163-167.
5. Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М., 1988.
6. Поддъяков Н.Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста: Концептуальный аспект. Волгоград, 1994.
7. Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве / Под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. М., 1986.
8. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца. М., 1986.
9. Сапогова Е.Е. Своеобразие переходного периода у детей 6 — 7 лет // Вопросы психологии. 1986. № 4.
10. Субботский Е.В. Генезис личностного поведения и стиль общения дошкольников // Вопросы психологии. 1981. № 2.
11. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. М., 1984.

Глава XV МЛАДШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

§ 1. Социальная ситуация развития и психологическая готовность к школьному обучению

Поступление в школу подводит итог дошкольному детству и становится стартовой площадкой младшего школьного возраста (6 - 7 – 10 -11 лет). Младший школьный возраст — очень ответственный период школьного детства, от полноценного проживания которого зависит уровень интеллекта и личности, желание и умение учиться, уверенность в своих силах. Изменение социальной ситуации развития состоит в выходе ребенка за рамки семьи, в расширении круга значимых лиц. Особое значение имеет выделение особого типа отношений со взрослым, опосредованных задачей («ребенок — взрослый — задача»). Учитель — это взрослый, социальная роль которого связана с предъявлением детям важных, равных и обязательных для выполнения требований, с оценкой качества учебной работы. Школьный учитель выступает как представитель общества, носитель социальных образцов. Постепенно на протяжении младшего школьного возраста ребенок открывает и осваивает ситуацию всеобщего равенства перед законами наук — математики, орфографии, орфоэпии. Новое положение ребенка в обществе, позиция ученика характеризуется тем, что у него появляется обязательная, общественно значимая, общественно контролируемая деятельность — учебная, он должен подчиняться системе ее правил и нести ответственность за их нарушение.

Согласно концепции Э. Эриксона, в период от 6 до 12 лет происходит приобщение ребенка к трудовой жизни общества, вырабатывается трудолюбие и вкус к работе. Позитивный исход этой стадии приносит ребенку ощущение собственной компетентности, способности действовать наравне с другими людьми; неблагоприятный результат стадии — комплекс неполноценности. Прилежность, дисциплинированность ребенка, принятие им правил школьной жизни, успешность или не успешность учебы сказывается на всей системе его отношений и со взрослыми, включая родителей, и со сверстниками. Проблема психологической готовности к школьному обучению. Существующая школа с ее классно-урочной системой и действующими программами требует от ребенка определенного уровня функциональной готовности. «Школьной зрелостью» считают обычно достижение такой ступени нервно-психического развития, когда ребенок становится способен принимать участие в школьном обучении в коллективе сверстников без ущерба для своего физического и психического здоровья; подразумевается также овладение умениями, знаниями, навыками, способностями, мотивами и другими поведенческими характеристиками, необходимыми для оптимального уровня усвоения школьной программы. В отечественной психологии у истоков исследования проблемы готовности к школьному обучению стояли Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин. Психологическая готовность к школьному обучению рассматривается как многокомпонентное образование. Хотя единого мнения по поводу состава и уровня развития отдельных его составляющих не существует, обычно выделяют следующие компоненты:

1. Личностная готовность.

— Уровень развития аффективно-потребностной (мотивационной) сферы. Наличие познавательных интересов. Стремление занять свое особое место в системе социальных отношений, выполнять важную, оцениваемую деятельность — быть школьником.

— «Внутренняя позиция школьника» как показатель готовности ребенка к школьному обучению — психологическое новообразование, которое представляет собой сплав познавательной потребности ребенка и потребности занять более взрослую социальную позицию.

— Развитие произвольной сферы: произвольного внимания, произвольной памяти, умения действовать по образцу, по правилу, по принятому намерению.

2. Интеллектуальная готовность.

— Ориентировка в окружающем, запас знаний.
— Уровень развития восприятия и наглядно - образного мышления. Уровень обобщения — умение обобщать и дифференцировать предметы и явления.
— Развитие речевой сферы (в том числе фонематического слуха).
3. Двигательная готовность.
— Мелкая моторика.
— Крупные движения (рук, ног, всего тела).
4. Уровень развития предпосылок учебной деятельности:
— умение внимательно слушать и точно выполнять последовательные указания взрослого,
— самостоятельно действовать по заданию,
— ориентироваться на систему условий задачи, преодолевая отвлечение на побочные факторы.
У ребенка-дошкольника нет и не может быть собственно школьных качеств, они складываются в той деятельности, для которой они необходимы. Готовность к школьному обучению — это владение предпосылками к последующему усвоению качеств школьника. Ведущей среди них является мотивационная, социальная зрелость ребенка. В случае слабой подготовки ребенка к школе обычно проявляется отставание во всех сферах, но при создании коррекционно-развивающих программ особое внимание отводится преодолению неразвитости аффективно-потребностной сферы, узости познавательных интересов. Психологическую готовность отличают от педагогической подготовленности, когда акцент ставится на наличие у ребенка определенных знаний и умений (выполнение заданий на прямой и обратный счет, на состав числа, узнавание печатных букв, или чтение, копирование букв или узора, пересказ текста или чтение стихотворения и др.).
Не может быть создан единственный тест, измеряющий готовность к школе; разработаны комплексы методик для разных целей. Для ориентировки и выявления детей «группы риска» при массовом обследовании проводится экспресс-диагностика школьной готовности (используются специализированные методики диагностики школьной зрелости, например тест Керна-Йирасека). Индивидуальная, более углубленная диагностика необходима для выработки рекомендаций родителям, составления развивающей программы развития в оставшееся до школы время. Мы представили традиционную позицию относительно школьной зрелости: есть школа с ее требованиями, и чтобы быть готовым к этой школе, ребенок должен иметь набор определенных качеств.
Соответствовать показателям нелегко: одни дети «не дозрели» - встает задача их подтягивания, другие опережают средние нормативы — часто это также рассматривается как их недостаток. В принципе, речь должна идти о том, что именно школа должна быть готова принимать самых разных детей такими, какие они есть; понимать их и помогать их личностному росту.

§ 2. Адаптация к школе

При поступлении в школу условия жизни ребенка ужесточаются. С первых дней в роли ученика он встречается с многочисленными трудностями, которые должен преодолеть: это освоение нового школьного пространства; выработка нового режима дня; вхождение в новый, нередко первый, коллектив сверстников (школьный класс); принятие множества ограничений и установок, регламентирующих поведение; установление взаимоотношений с учителем; построение новой гармонии отношений в домашней, семейной ситуации. Вместе с тем школьник получает и новые права: право на уважительное отношение взрослых к своим учебным занятиям, на рабочее место, учебные принадлежности. Период освоения, принятия учебной ситуации при благоприятных условиях длится около 2 месяцев (всю первую четверть, а иногда и весь первый год). Любящие и заботливые родители, опираясь на высоко ценимую ребенком возможность «быть школьником»,

должны помочь ему освоить совокупность требований школьной ситуации и учебной деятельности:
— Нельзя «бросить» ребенка в этой трудной ситуации, рассчитывая, что он полностью самостоятельно с ней справится, но вредна и другая крайность — перехватывание, удушение инициативы ребенка.
— Родительская поддержка может быть оказана в форме повышенного интереса к тонкостям школьных заповедей, в придании сбору портфеля, подготовке к следующему школьному дню статуса ритуала.
— «Вспышка конформизма», стремление выполнить все в точности, «как сказала учительница», связана как раз с особой ценностью правил и норм для новоиспеченного школьника и должна быть принята с пониманием.
— Сетования и опасения по поводу несовершенства учителей и школьных программ следует отложить до лучших времен.
— Нужно обратить внимание на характер тех ценностей, тревог и эмоциональных акцентов, которые транслируются ребенку в свободном общении: «Тебя сегодня не ругали?» — ценность послушания, «А кто еще в классе получил пятерку?» — ценность престижа, «Из окон не дует?» — бытовые ценности и др.

§ 3. Ведущая деятельность младшего школьника

Младший школьник активно включен в разные виды деятельности — игровую, трудовую, занятия спортом и искусством. Однако ведущее значение в младшем школьном возрасте приобретает учение. Учебная деятельность не сводится к посещению учебного заведения или приобретению знаний как таковых. Знания могут быть побочным продуктом игры, отдыха или труда. Учебная деятельность - это деятельность, непосредственно направленная на усвоение знаний и умений, выработанных человечеством. Только тогда, когда ставится специальная сознательная цель научиться чему-то новому, чего раньше не знал или не умел, можно говорить об особом виде деятельности — учении. Предмет деятельности учения — знания и действия как элементы культуры, науки, существующие сначала объективно, экстериоризованно по отношению к учащемуся. После учения эти знания становятся его достоянием, происходит, таким образом, преобразование самого субъекта деятельности. Продуктом, результатом деятельности учения являются изменения самого учащегося. Учебная деятельность — это деятельность саморазвития, самоизменения (в уровне знаний, умений, навыков, в уровне общего и умственного развития).
Ведущая роль учебной деятельности выражается в том, что она опосредует всю систему отношений ребенка с обществом (она общественна по смыслу, по содержанию и по форме организации), в ней формируются не только отдельные психические качества, но и личность младшего школьника в целом. Учебная деятельность сложна по структуре и к началу школьного обучения только начинает складываться. При традиционной системе обучения вопросам становления деятельности учения, как правило, не уделяется должного внимания. Формирование учения - процесс длительный, сложный, требует усилий и руководства со стороны взрослых — педагогов и родителей.
Структура учебной деятельности включает:
— мотивы;
— учебные задачи;
— учебные действия;
— действия контроля;
— действия оценки.
Мотивы учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Для осуществления деятельности необходима сформированность мотивационной сферы; как правило, это система разнообразных потребностей, мотивов, целей, интересов. Ребенок часто приходит

в школу с мотивом «стать школьником», получить новый, более взрослый статус. И на первых порах мотивирующая сила этой тенденции может быть поразительно сильна.
Мальчик, семи лет, энергичный, подвижный, непоседливый, левша. Предвидя трудности с освоением письма, с мелкой моторикой, его мать в течение летних месяцев всевозможными способами пытается привлечь его к рисованию, раскрашиванию, лепке. Однако продолжительность занятий оказывается очень невелика, десять-пятнадцать минут, и ребенок находит для себя более увлекательное дело. «Как же он сможет работать на уроке», — сокрушенно думает мать. И вот приходит сентябрь. Первый день — три урока, а уже со следующего — четыре или пять. Ежедневно домашнее задание — еще на два-три часа. И поразительно терпение новоиспеченного школьника, стремление выполнить все, что задано. (А в короткие перерывы между домашними заданиями он буквально бросается к своим игрушкам, солдатикам и машинкам, ранее уже заброшенным.) Однако через некоторое время позиция школьника становится привычной; указанный мотив постепенно теряет побуждающее значение. К категории так называемых внешних мотивов (лежащих за пределами учебного процесса и связанных лишь с его результатом) относятся социальные мотивы. Социальные мотивы отвечают потребностям ребенка в общении с другими людьми, в их одобрении, в занятии определенного места в системе общественных отношений. Различают широкие социальные мотивы (учиться, чтобы быть культурным, развитым; занять достойное место после окончания школы, найти хорошую высокооплачиваемую работу; мотивы долга и ответственности) и узколичные, в том числе позиционные (избежать двойки, соответствовать ожиданиям родителей, снизить тревожность, быть лучшим учеником в классе, « пятерочником »).
Широкие социальные мотивы в младшем школьном возрасте чаще относятся к категории знаемых, понимаемых (по А.Н. Леонтьеву). Реально действующими же чаще являются узкие социальные мотивы. Ориентация только на результат (на похвалу, отметку) сужает содержание учения, порождает школьную систему принуждения. Например, чтобы получить хорошую оценку (избежать двойки), можно установить приятельские отношения с соседом по парте, чтобы тот дал списать на контрольной.
Для эффективной организации обучения важно, чтобы мотив имел внутренний характер, т.е. чтобы содержание деятельности и мотив соответствовали бы друг другу. Такова, например, учебно-познавательная мотивация, отвечающая познавательной потребности, потребности в интеллектуальной активности («хочу все знать», «люблю узнавать интересное»).
По мнению В.В. Давыдова, учебная деятельность имеет специфическое содержание — это развитые формы человеческого сознания (научного, художественного, нравственного). Предметы науки и культуры — теоретические, абстрактные и требуют особого к себе отношения. Именно теоретическое отношение к действительности - проникновение во внутреннюю сущность вещей и адекватные этому способы ориентации (направленность на овладение новыми способами действий, новыми способами преобразования изучаемого объекта) — важнейшая, специфическая потребность и мотив учебной деятельности.
Познавательные интересы выражены у детей в весьма различной степени. Но, как правило, мотивы познания не занимают ведущего места у младших школьников. Возникновение и поддержание познавательного интереса в младших классах традиционно связывается с игровыми и эмоциональными приемами организации занятия, приданием занимательности материалу, подлежащему усвоению, и т.д. Опираясь на эти способы, отталкиваясь от них, необходимо формировать внутреннюю познавательную мотивацию, теоретический интерес (например, найти общий способ решения всех задач данного типа).
Также важно обратить внимание ребенка на процесс самоизменения, выделить феномен роста собственных возможностей и придать ему ценность, повернуть школьника к оценке самого себя. Особенности познавательных интересов и мотивов, возрастная динамика мотивационной сферы не являются раз и навсегда данными и неизбежно присущими школьникам на том или ином возрастном этапе. Использование современных методов

обучения и воспитания позволяет углубить, скорректировать или даже преобразовать тип отношения к учению, сформировать положительную устойчивую мотивацию к учебной деятельности.

Учебная задача — ясное представление о том, что предстоит освоить, чем предстоит овладеть. В отличие от конкретно - практического задания (например, решить примеры на сложение двух чисел) учебная задача носит более общий характер (научиться сложению с переходом через десяток). Без специального обращения внимания на разницу задания и учебной задачи многие ученики, вплоть до старших классов, не выделяют учебную задачу осознанно. Об этом свидетельствует такой распространенный способ выполнения домашних заданий: сначала письменный русский, т.е. выполнение упражнения с заданием «вставить пропущенные буквы». Переписал, вставил, а уже потом, на закуску, прочитал правило, которое оказывается зазубренным, заученным лишь формально. Собственно учебная задача предполагает овладение общим способом решения целого класса частных практических заданий. Способы обучения школьника самостоятельному выделению учебной задачи: вопросы о том, чему научились на уроке; разъяснение смысла выполнения отдельных упражнений (зачем оно нужно); сравнение заданий разного типа на одно и то же правило; использование приема перспективы (планирование продвижения по темам) и ретроспективы (сравнение новых умений и способностей с тем уровнем, что был раньше). Учебные действия — это приемы учебной работы. Одни из них имеют общий характер, применяются при изучении различных учебных предметов (таковы приемы заучивания — от буквального, механического до сложных форм опосредствованного запоминания). Другие — предметно - специфичны (звуко-буквенный анализ). Введение учителем новых, более прогрессивных приемов учебной работы, связанных с логической обработкой материала, имеет важное значение.

Действия контроля (указание на правильность выполнения) и *самоконтроля* (действия сличения, соотнесения собственных действий с образцом, который дает учитель). Различают разные виды контроля — по конечному продукту; пооперационный, пошаговый, текущий; перспективный, планирующий. Основное направление развития контрольной части деятельности связано с постепенной передачей самому учащемуся функций контроля во все более расширяющейся сфере.

Действия оценки и самооценки связаны с определением того, достигнут ли результат, насколько успешно выполнена учебная задача. Подведение итогов изученного необходимо организовать так, чтобы учащиеся испытали чувство эмоционального удовлетворения, радость преодоления трудностей и познания нового. Обычно функция оценивания выполняется учителем — в развернутой словесной форме или в виде отметки, но для возникновения умения самостоятельно оценивать свою работу полезно использовать различные формы самоконтроля (составление схемы пройденного материала; формулирование вопросов для проверки уровня усвоения; обзорные доклады по отдельным аспектам темы и др.). Самооценка как неотъемлемая часть деятельности учения необходима для формирования рефлексии. Выполнение действий самооценки имеет регулятивное ретроспективное (хорошо или плохо я сделал?) и прогностическое значение (смогу ли я справиться с этой задачей?).

Центральная задача младшей школы — формирование «умения учиться». Только сформированность всех компонентов учебной деятельности и самостоятельное ее выполнение может быть залогом того, что учение выполнит свою функцию ведущей деятельности.

Полноценная учебная деятельность включает умения:

— выделять и удерживать учебную задачу;
— самостоятельно находить и усваивать общие способы решения задач;
— адекватно оценивать и контролировать себя и свою деятельность;
— владеть рефлексией и саморегуляцией деятельности;
— использовать законы логического мышления;

— владеть и пользоваться разными формами обобщения, в том числе теоретическими;
— уметь участвовать в коллективно распределенных видах деятельности;
— иметь высокий уровень самостоятельной творческой активности.

Но в традиционной школьной практике на передний план обычно выступают проблемы обучения ребенка практическим умениям и навыкам чтения, письма и счета, а формирование отдельных компонентов собственно учебной деятельности происходит стихийно, неосознанно, как некоего побочного продукта, на основе интуитивного обобщения множества успешных и неуспешных учебных ситуаций. В 60—80-х гг. XX в. под общим руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова разработана концепция развивающего обучения школьников, альтернативная традиционному иллюстративно-объяснительному подходу. В системе развивающего обучения главная цель — развитие ученика как субъекта учения, умеющего и желающего учиться. Для ее достижения постулируется необходимость кардинального изменения содержания образования, основу которого должна составить система научных понятий. А это, в свою очередь, влечет за собой смену методов обучения: учебная задача формулируется как поисково-исследовательская, изменяется тип учебной активности учащегося, характер взаимодействия между учителем и учеником и взаимоотношений между учащимися. Подчеркивается, что развивающее обучение не может быть заимствовано в виде элементов, ибо это целостная система. Развивающее обучение предъявляет довольно высокие требования к уровню профессиональной подготовки учителя.

Обсуждаются и экспериментально исследуются вопросы о соответствии содержания обучения возрастным особенностям учащихся, посильности нагрузки. Еще более актуальная проблема — детальное изучение свойств и механизмов, характеризующих школьника как субъекта учения. Речь идет не об объеме полученных знаний, умений и навыков (даже если они более значительны, чем при традиционной системе обучения), а об изменениях интеллекта, способностей, эмоционально-волевой сферы, ценностных ориентаций, которые и рассматриваются как важнейший специфический результат развивающего обучения. Для развивающего образования важно научить детей переживать собственные вопросы и затруднения как повод для обращения к себе и своим возможностям, как потенциальные точки роста новой мысли, нового способа действия в сотрудничестве со взрослым. Субъект целостной учебной деятельности владеет такими действиями: спонтанная постановка учебной проблемы, в частности путем преобразования конкретно - практической задачи в теоретическую; проблематизация и переконструирование общего способа решения задачи там, где он утрачивает свою «разрешающую силу» (а не просто отказ от старого и последующий выбор нового способа решения, который уже задан через готовый образец); различные виды инициативных актов в учебном сотрудничестве и др. Все эти действия придают учебной деятельности самоустремленный характер, а субъект учебной деятельности приобретает такие атрибутивные характеристики, как самостоятельность, инициативность, сознательность и др. Важное практическое значение имеет проблема психогенной школьной дезадаптации. Варианты нарушений школьной успеваемости и дисциплины, самочувствия в школьной ситуации весьма многочисленны. В ряды неуспевающих попадают по самым разным причинам: это и педагогическая запущенность, и задержка психического развития, и умственная отсталость, и локальные поражения центральной нервной системы, и интеллектуальная пассивность, и плохое соматическое здоровье.

Трудности в учебе могут быть вызваны:
— несформированностью необходимых элементов учебной деятельности (позиции школьника, познавательной мотивации, подходящих учебных действий и т.д.);
— недостаточным развитием произвольности, низким уровнем памяти, внимания, зависимостью от взрослых;
— неумением или невозможностью приспособиться к темпу школьной жизни, личностными нарушениями, направленностью на другие, внешкольные интересы.

Установление истинных причин школьной дезадаптации, плохой успеваемости и поведения — важнейшая задача школьного психолога.
Общение в школе. Вступление в классный коллектив имеет существенное значение для развития социальных чувств и личности младшего школьника. Межличностное взаимодействие с одноклассниками и учителями, занятие определенного места в системе отношений сверстников обеспечивает практическое овладение школьником нормами и правилами общественного поведения. Младший школьник активно осваивает навыки общения, умения завязывать и поддерживать дружеские контакты. На протяжении младшей школы отношения со сверстниками существенно изменяются. В первом классе восприятие школьника, как правило, опосредовано отношением к нему учителя и уровнем успеваемости, а выбор друга определяется внешними обстоятельствами
(оказался рядом за одной партой, живут поблизости). Постепенно, к 10—11 годам, приобретают значимость личностные качества учащегося (внимательность, самостоятельность, уверенность в себе, честность), его организаторские способности.
Особенности построения учебного процесса оказывают существенное влияние на формирование ученических коллективов и развитие личности учащихся. Классы развивающего обучения в целом более сплоченные, в значительно меньшей степени разделены на изолированные группировки. В них ярче проявляется ориентация межличностных отношений на совместную учебную деятельность, преимущества которой ученики видят в том, что она расширяет их познавательные возможности. Характерно, что в классах традиционного обучения ученики, отдающие предпочтение совместному учению, либо никак не мотивируют свой выбор, либо обосновывают его возможностями эмоциональных контактов («вместе учиться веселее»).
Тип формирования учебной деятельности оказывает заметное влияние и на индивидуально - психологические особенности личности младших школьников. В развивающих классах у значительно большего числа учащихся отмечена личностная рефлексия, эмоциональная устойчивость (у них намного ниже общая тревожность). Для них менее характерны проявления агрессивности в межличностных отношениях и демонстративное поведение, они свободнее вступают в общение.

§ 4. Основные психологические новообразования младшего школьника

В младшем школьном возрасте у ребенка возникает множество позитивных изменений и преобразований. Это сензитивный период для формирования познавательного отношения к миру, навыков учебной деятельности, организованности и саморегуляции. Познавательное развитие. В процессе школьного обучения качественно изменяются, перестраиваются все сферы развития ребенка. Начинается эта перестройка с интенсивного развития интеллектуальной сферы. Основное направление развития мышления в школьном возрасте — переход от конкретно-образного к словесно-логическому и рассуждающему мышлению. Согласно положениям Л.С. Выготского о системном характере развития высших психических функций, в младшем школьном возрасте «системообразующей» функцией является мышление, и это сказывается на других психических функциях, которые интеллектуализируются, осознаются и становятся произвольными. В отличие от ребенка-дошкольника, при решении задач опирающегося на стихийно сложившиеся представления о чувственно воспринимаемых свойствах вещей или на усвоенные в общении со взрослыми «житейские понятия», школьнику приходится учитывать такие свойства вещей, которые отражаются и фиксируются в форме подлинно научных понятий. Но уровень усвоения этих понятий может существенно различаться в зависимости от организации обучения. Складывающееся мышление может быть эмпирическим, абстрактно-ассоциативным, сводящимся к оперированию заранее заданными признаками предмета (как правило, при традиционном обучении). В системе развивающего обучения ставится задача выработки так называемого содержательно -

теоретического мышления, позволяющего ученику понять внутреннюю сущность изучаемого предмета, закономерности его функционирования и преобразования.
Интеллектуальная рефлексия (способность к осознанию содержания своих действий и их оснований) является новообразованием, знаменующим начало развития теоретического мышления у младших школьников. Теоретическое мышление обнаруживается в ситуации, требующей не столько применения правила, сколько его открытия, конструирования. В процессе обучения изменяются и другие познавательные процессы — внимание, восприятие, память. На первом плане — формирование произвольности этих психических функций, что может происходить либо стихийно, в виде стереотипного приспособления к условиям деятельности учения, либо целенаправленно, как интериоризация особых действий контроля. С первых дней школьного обучения предъявляются чрезвычайно высокие требования к вниманию, особенно с точки зрения его произвольности, управляемости. Ребенок по указанию учителя должен направлять и удерживать внимание на таких предметах, которые не обладают чертами непосредственной привлекательности или необычности. Направление развития внимания в младшей школе: от концентрации внимания в условиях, созданных учителем, к самоорганизации внимания, распределению и переключению его динамики в пределах задания и всего рабочего дня. Восприятие из процесса узнавания, различения, опирающегося на очевидные признаки, становится деятельностью наблюдения. Наблюдение сначала осуществляется под руководством учителя, который ставит задачу обследования предметов или явлений, знакомит учеников с правилами восприятия, обращает внимание на главные и второстепенные признаки, обучает способам регистрации результатов наблюдений (в виде записей, рисунка, схемы). Восприятие становится синтезирующим и устанавливающим связи, преднамеренным, целенаправленным наблюдением за объектом. Память приобретает осмысленный характер, если опирается на приемы логической обработки материала. Важно донести до ребенка идею необходимости активной работы с запоминаемым материалом и его определенной организации. Необходимо научить ребенка выделять мнемическую задачу и вооружить его приемами запоминания. Среди них:
- преднамеренное заучивание;
- приемы активной мыслительной обработки материала (смысловая группировка — выделение в тексте смысловых кусков, частей, их обозначение, составление плана; поиск смысловых опорных пунктов — ключевых слов для данного отрывка текста, суженных названий; составление плана, классификация, схематизация, мнемотехнические приемы и др.);
- повторное чтение как способ мыслительной обработки материала (в отличие от зубрежки), предполагающее постановку различающихся задач при последующем чтении.
По мере усвоения и отработки навыка чтения необходимо научить разным типам чтения как учебному действию: чтению просмотровому, изучающему, запоминающему, контрольному. Сторонники концепции «развивающего обучения» критикуют традиционную систему обучения за то, что она провоцирует выработку своеобразного типа специфически «школьной памяти», опирающейся на заучивание формы изложения учебного материала и характеризующейся крайне ограниченными возможностями его произвольного избирательного воспроизведения. На основе теоретического мышления формируется новый тип подлинно произвольной памяти, обеспечивающей осмысленное усвоение сложного учебного материала. Развитие личности в младшем школьном возрасте. В возрасте 7—11 лет активно развивается мотивационно-потребностная сфера и самосознание ребенка. Одними из важнейших становятся стремление к самоутверждению и притязание на признание со стороны учителей, родителей и сверстников, в первую очередь связанное с учебной деятельностью, с ее успешностью. Учебная деятельность требует от детей ответственности и способствует ее формированию как черты личности. В условиях развивающего обучения учебный познавательный интерес становится действенным. Все большее значение приобретает содержательная оценка способов и

результатов учебной деятельности со стороны учителя, соучеников, а к концу младшего школьного возраста и самооценка. В этом возрасте развивается самопознание и личностная рефлексия как способность самостоятельно установить границы своих возможностей («могу или не могу решить эту задачу?», «чего мне не хватает для ее решения?»), внутренний план действий (умение прогнозировать и планировать достижение определенного результата), произвольность, самоконтроль. Ребенок овладевает своим поведением. Он более точно и дифференцированно понимает нормы поведения дома и в общественных местах, улавливает характер взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, начинает более сдержанно выражать свои эмоции, особенно негативные. Нормы поведения превращаются во внутренние требования к себе, что порождает переживания мук совести. Развиваются высшие чувства: эстетические, моральные, нравственные (чувство товарищества, сочувствия, негодования от ощущения несправедливости). Тем не менее, для младшего школьника неустойчивость нравственного облика, непостоянство переживаний и отношений вполне характерны. В зависимости от организации и содержания ведущей учебной деятельности уровень самих новообразований младшего школьника может существенно различаться. Мы уже отмечали, что мышление может быть теоретическим или эмпирическим, как и рефлексия - содержательной или формальной, а планирование — по существенным признакам или по частичным основаниям.

§ 5. Кризис отрочества (предподростковый)

В психологической науке существует несколько принципиальных позиций рассмотрения периода 9—11 лет. Некоторые исследователи считают этот возраст началом стабильного подросткового периода (Л.С. Выготский), другие — частью критического (в целом) подросткового возраста (Л.И. Божович и др.) или окончанием детского возраста, латентной стадией (3. Фрейд). В периодизации Д.Б. Эльконина этот период рассматривается как кризис между стабильными младшим школьным и подростковым возрастами. Конец младшего школьного возраста в условиях традиционной системы обучения знаменуется глубоким мотивационным кризисом (иногда вплоть до так называемого мотивационного вакуума), когда мотивация, связанная с занятием новой социальной позиции, исчерпана (учеба превратилась в одну из житейских обязанностей), а содержательные мотивы учения зачастую отсутствуют, не сформированы. Симптоматика кризиса: отрицательное отношение к школе в целом и к обязательности ее посещения, нежелание выполнять учебные задания, конфликты с учителями. Чем менее успешным оказывается ребенок в учебной деятельности, тем более тягостной она им воспринимается. В школе складывается достаточно устойчивый статус ученика, причем именно неблагополучный статус имеет тенденцию сохраняться при переходе из начальных классов в средние. Нерешенные, неустраненные вовремя трудности в обучении, вызванные недостаточным уровнем знаний, навыков, неразвитым умением учиться, обостряются. Перед ребенком встают новые задачи, проблемы, которые он вынужден решать (проверка себя и сравнение с другими, адаптация к новым условиям обучения, к требованиям множества разных учителей).

Основным психологическим содержанием предподросткового кризиса является, по мнению К.Н. Поливановой, рефлексивный «оборот на себя». Сформированное в предшествующий стабильный период рефлексивное отношение к мере собственных возможностей в учебной деятельности переносится в сферу самосознания. Во время перестройки всей социальной ситуации развития ребенка возникает «ориентировка на себя», на свои качества и умения как основное условие решения разного рода задач. Поведение детей не просто теряет непосредственный характер, в это время наблюдается стремление к нарочитой взрослости. Общение со сверстниками начинает определять многие стороны личностного развития.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ:

1. Что такое позиция школьника?
2. В чем специфика взаимоотношений младшего школьника с учителем?
3. Почему учебная деятельность признается ведущей именно в младшем школьном возрасте, а не на всем протяжении школьного обучения?
4. Какова адекватная мотивация учения как деятельности?
5. Какова структура учебной деятельности?
6. Раскройте значение содержания и организации учебной деятельности для психического развития в младшем школьном возрасте.
7. Что имеют в виду, говоря о психогенной школьной дезадаптации в младшем школьном возрасте? Каковы ее причины?
8. Обозначьте основные направления развития личности младшего школьника.
9. Какими психологическими проблемами отмечен переход от младшего школьного к подростковому возрасту?

ЗАДАНИЕ 1

Как вы можете охарактеризовать позиции брата и сестры в семье и в школе? Как это сказывается на их взаимоотношениях, какие последствия может иметь в личностном плане? Почему педагогический прием, придуманный сестрой, оказался неподходящим для мальчика?

«Маруся, сгорбившись, сидит на диване. Глаза ее вонзились в библиотечную книгу. Книга называется так: «О чем щебетала ласточка». Маруся читает ее чуть не двенадцатый раз.

— Возьми из духовки мамалыгу и рыбу и, пожалуйста, не мешай мне читать, - говорит она, не отрываясь от «Ласточки». Голос у нее сухой и отчетливый, будто она диктует диктант.

Маруся строгая, всегда занятая, разговаривает со мной свысока. Она считает меня легкомысленным лодырем. Я боюсь ее больше, чем маму. Она первая ученица в гимназии и уже зарабатывает ежемесячно четыре рубля, так как дает уроки племяннице мадам Шершеневич. Все хвалят Марусю за то, что она такая серьезная, и попрекают меня, зачем я непохож на Марусю. Одна только мама относится ко мне снисходительно. Маруся чувствует это, и для нее это большая обида. Мне очень хочется быть таким же серьезным, как Маруся, но у меня ничего не выходит. Несколько раз она пробовала воспитывать меня на свой лад и в конце концов махнула рукой. Года три назад она сказала мне каким-то неожиданным, мальчишеским голосом:

— Хочешь играть в путешествия?

Я ответил:

— Еще бы!

Потому что я жаждал кораблекрушений и подвигов. Но она взяла пять узеньких листочков бумаги, написала на них старательным почерком «Азия», «Африка», «Европа», «Америка», «Австралия» и приколола их булавками в разных концах нашего большого двора. Кухня для биндюжников оказалась Америкой, крыльцо усача Симоненко — Европой. Мы взяли длинные палки и пошли из Азии в Америку. Чуть только мы очутились в Америке, Маруся нахмурила лоб и сказала:

— В Америке главные реки такие-то, главные горы такие-то, главные страны такие-то, климат такой-то, растения такие-то.

А потом сказала:

— Повтори.

Я вместо ответа заплакал. Лучше бы она побила меня! Путешествовать — значило для меня мчаться по прериям, умирать от желтой лихорадки, выкапывать древние клады, спасать прекрасных индианок от кровожадных акул, убивать бумерангами людоедов и тигров, и вдруг вместо этого меня ведут от бумажки к бумажке и заставляют, как в классе, зубрить какие-то десятки названий! Марусе эта игра была по сердцу — полезная игра, поучительная. Я убежал от нее со слезами, чуть только мы дошли до Европы, и спрятался

в «Вигваме» на весь день. С тех пор Маруся окончательно убедилась, что я легкомысленный лодырь, и говорит со мною, как с жалким ничтожеством» (Чуковский К.И. Серебряный герб. Киев, 1985. С. 187).

ЗАДАНИЕ 2

О каком изменении в восприятии ребенком окружающего мира говорится в этом отрывке?

«Вы богаты — мы бедны: эти слова и понятия, связанные с ними, показались мне необыкновенно странны. Бедными, по моим тогдашним понятиям, могли быть только нищие и мужики, и это понятие бедности я никак не мог соединить в своем воображении с грациозной, хорошенькой Катей. Мне казалось, что Мими и Катенька ежели всегда жили, то всегда и будут жить с нами и делить все поровну. Иначе и быть не могло. Теперь же тысяча новых, неясных мыслей, касательно одинокого положения их, зароились в моей голове, и мне стало так совестно, что мы богаты, а они бедны, что я покраснел и не мог решиться взглянуть на Катеньку. «Что ж такое, что мы богаты, а они бедны? — думал я,— и каким образом из этого вытекает необходимость разлуки? Отчего ж нам не разделить поровну того, что имеем?» Но я понимал, что с Катенькой не годится говорить об этом, и какой-то практический инстинкт, в противность этим логическим размышлениям, уже говорил мне, что она права и что неуместно бы было объяснять ей свою мысль.

— Неужели точно ты уедешь от нас? — сказал я.— Как же это мы будем жить врозь?

— Что же делать, мне самой больно; только ежели это случится, я знаю, что я сделаю...

— В актрисы пойдешь... вот глупости! — подхватил я, зная, что быть актрисой было всегда любимой мечтой ее.

— Нет, это я говорила, когда была маленькой...

— Так что же ты сделаешь?

— Пойду в монастырь и буду там жить, буду ходить в черненьком платьице, в бархатной шапочке. — Катенька заплакала.

Случалось ли вам, читатель, в известную пору жизни вдруг замечать, что ваш взгляд на вещи совершенно изменяется, как будто все предметы, которые вы видели до тех пор, вдруг повернулись к вам другой, неизвестной еще стороной? Такого рода моральная перемена произошла во мне в первый раз во время нашего путешествия, с которого я и считаю начало моего отрочества. Мне в первый раз пришла в голову ясная мысль о том, что не мы одни, то есть наше семейство, живем на свете, что не все интересы вертятся около нас, а что существует другая жизнь людей, ничего не имеющих общего с нами, не заботящихся о нас и даже не имеющих понятия о нашем существовании. Без сомнения, я и прежде знал все это; но знал не так, как я это узнал теперь, не сознавал, не чувствовал. Мысль переходит в убеждение только одним известным путем, часто совершенно неожиданным и особенным от путей, которые, чтобы приобрести то же убеждение, проходят другие умы. Разговор с Катенькой, сильно тронувший меня и заставивший задуматься над ее будущим положением, был для меня этим путем. Когда я глядел на деревни и города, которые мы проезжали, в которых в каждом доме жило по крайней мере такое же семейство, как наше, на женщин, детей, которые с минутным любопытством смотрели на экипаж и навсегда исчезали из глаз, на лавочников, мужиков, которые не только не кланялись нам, как я привык видеть это в Петровском, но не удостаивали нас даже взглядом, мне в первый раз пришел в голову вопрос: что же их может занимать, ежели они нисколько не заботятся о нас? и из этого вопроса воз никли другие: как и чем они живут, как воспитывают своих детей, учат ли их, пускают ли играть, как наказывают? и т.д.» (Толстой Л.Н. Детство // Избранные произведения. М., 1985. С. 162-164).

Дополнительная литература:

1. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. М., 1979.

2. Гамезо М.В., Герасимова В.С., Орлова А.М. Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития. М.; Воронеж, 1998.

3. Зак А.З. Диагностика теоретического мышления у младших школьников // Психол. наука и образование. 1997. № 2. С. 36—41.

4. Психическое развитие младших школьников: экспериментально-психологическое исследование / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1990.
5. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. М., 1996.
6. Репкин Н., Репкина Г., Заика Е. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 13-24.

Глава XVI ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ (ОТРОЧЕСТВО)

§ 1. Социальная ситуация развития

Подростковый период — период завершения детства, вырастания из него, переходный от детства к взрослости. Обычно он соотносится с хронологическим возрастом с 10—11 до 14—15 лет. Сформированная в учебной деятельности в средних классах школы способность к рефлексии «направляется» школьником на самого себя. Сравнение себя со взрослыми и с более младшими детьми приводит подростка к заключению, что он уже не ребенок, а скорее взрослый. Подросток начинает чувствовать себя взрослым и хочет, чтобы и окружающие признавали его самостоятельность и значимость. Основные психологические потребности подростка — стремление к общению со сверстниками («группированию»), стремление к самостоятельности и независимости, «эмансипации» от взрослых, к признанию своих прав со стороны других людей.

«Странно, отчего, когда я был ребенком, я старался быть похожим на большого, а с тех пор, как перестал быть им, часто желал быть похожим на него. Сколько раз это желание — не быть похожим на маленького, в моих отношениях с Сережей, останавливало чувство, готовое излиться, и заставляло лицемерить. Я не только не смел поцеловать его, чего мне иногда очень хотелось, взять его за руку, сказать, как я рад его видеть, но не смел даже называть его Сережа, а непременно Сергей: так уж было заведено у нас. Каждое выражение чувствительности доказывало ребячество и то, что тот, кто позволял себе его, был еще мальчишка. Не пройдя еще через те горькие испытания, которые доводят взрослых до осторожности и холодности в отношениях, мы лишали себя чистых наслаждений нежной детской привязанности по одному только странному желанию подражать большим» (Толстой Л.Н. Детство // Избранные произведения. М., 1985. С. 110).

Чувство взрослости — это психологический симптом начала подросткового возраста. По определению Д.Б. Эльконина, «чувство взрослости есть новообразование сознания, через которое подросток сравнивает себя с другими (взрослыми или товарищами), находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность». Переходность подросткового возраста, конечно, включает биологический аспект. Это период полового созревания, интенсивность которого подчеркивается понятием «гормональная буря». Физические, физиологические, психологические изменения, появление сексуального влечения делают этот период исключительно сложным, в том числе и для самого стремительно вырастающего во всех смыслах подростка. Однако в работах культурантропологов (М. Мид, Р. Бенедикт и др.) показано, что в так называемых примитивных культурах подростковый кризис и связанные с ним конфликты, межличностные и внутриличностные, отсутствуют. В этих культурах нет поляризации поведения и обязанностей взрослого и ребенка, а есть взаимосвязь; происходит постепенное обучение и переход к статусу взрослого через специальную процедуру инициации. Эти данные опровергают гипотезу о биологической обусловленности, генетической запрограммированности кризиса, о его прямой связи с процессом полового созревания. При этом на первый план выходят так называемые социальные факторы.

До XVII—XVIII столетий подростковый возраст не выделялся как особый возрастной период, это относительно недавнее историческое образование. В XIX в. во многих странах

было введено систематическое школьное образование. Это нововведение привело к значительному увеличению периода экономической зависимости в жизни ребенка и к отсрочке момента принятия им ролей, свойственных взрослому человеку. Границы и содержание подростничества тесно связаны с уровнем социально-экономического развития общества, с особенностями исторического времени, с общественной позицией подростков в мире взрослых и конкретными обстоятельствами жизни данного подростка.

Например, у героя рассказа Дж. Лондона «Отступник» Джонни и детство, и отрочество были очень короткими: «Джонни очень рано стал взрослым. В семь лет, когда он получил первое жалованье, началось его отрочество. У него появилось известное ощущение независимости, и отношения между матерью и сыном изменились. Он зарабатывал свой хлеб, жил своим трудом и тем как бы становился с нею на равную ногу. Взрослым, по-настоящему взрослым, он стал в одиннадцать лет, после того как полгода проработал в ночной смене. Ни один ребенок, работающий в ночной смене, не может остаться ребенком». В двенадцать лет «он был очень стар, а они (братья и сестры. — И.Ш.) оскорбительно молоды. Его раздражала эта чрезмерная и непостижимая молодость. Он не понимал ее. Его собственное детство было слишком далеко позади. Как брюзгливому старику, Джонни претило это буйное озорство, казавшееся ему отъявленной глупостью» (Лондон Дж. Отступник// Соч.: В 7 т. М., 1954. Т. 2. С. 149, 153).

Подростковый возраст как «переходный» в полной мере разворачивается только в индустриальном обществе, где возникает большая контрастность детства и взрослости, выраженный разрыв в нормах и требованиях, предъявляемых к поколениям взрослых и детей. В современном обществе социальная взрослость не совпадает с моментом полового созревания. Первым подростковый возраст выделил как время второго, самостоятельного рождения в жизнь и роста самосознания человека Ж.Ж. Руссо.

Основные идеи, которые и сегодня составляют ядро психологии подросткового возраста, были изложены в труде С. Холла «Взросление». Холл сформулировал представление о переходности, промежуточности подростничества, периода «бури и натиска». Он разработал содержательно-негативные характеристики данного этапа развития (трудновоспитуемость, конфликтность, эмоциональная неустойчивость) и обозначил позитивное приобретение возраста - «чувство индивидуальности». К. Левин говорил о своеобразной маргинальности подростка, выражающейся в его положении между двумя культурами — миром детей и миром взрослых. Подросток уже не хочет принадлежать к детской культуре, но еще не может войти в сообщество взрослых, встречая сопротивление со стороны реальной действительности, и это вызывает состояние «когнитивного дисбаланса», неопределенность ориентиров, планов и целей в период смены «жизненных пространств». Развитие личности подростка было проанализировано в психоаналитическом ключе 3. Фрейдом и А. Фрейд. В подростковый период половое созревание, прилив сексуальной энергии расшатывает сложившееся ранее равновесие между структурами личности, и детские конфликты возрождаются с новой силой.

Э. Эриксон рассматривал подростничество и юность как центральный период для решения задачи личностного самоопределения, достижения идентичности. В отечественной психологии основы понимания закономерностей развития в подростничестве заложены в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой, Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейна, Г.А. Цукерман и др. Часто весь подростковый период трактуют как кризисный, как период «нормальной патологии», подчеркивая его бурное протекание, сложность и для самого подростка, и для общающихся с ним взрослых (например, Божович Л.И.).

Д.Б. Эльконин, напротив, само подростничество рассматривает как стабильный возраст и выделяет кризисы (предподростковый и на переходе к юношескому возрасту). Подростковый возраст как этап психического развития характеризуется выходом ребенка на качественно новую социальную позицию, связанную с поиском собственного места в обществе. Завышенные притязания, не всегда адекватные представления о своих

возможностях приводят к многочисленным конфликтам подростка с родителями и учителями, к протестному поведению.
Даже в целом нормально протекающему подростковому периоду свойственны асинхронность, скачкообразность, дисгармоничность развития. Наблюдается как интериндивидуальная неравномерность (несовпадение времени развития разных сторон психики у подростков одного хронологического возраста), так и интраиндивидуальная (например, интеллектуальная сторона развития может достигать высокого уровня, а уровень произвольности сравнительно низок).
Отечественные психологи акцентируют внимание также на том егативном обстоятельстве, что в современном обществе нет подходящих для решения задач подросткового возраста «пространств» «мест» общения и продуктивной деятельности), поэтому кризисные явления имеют тенденцию затягиваться.

§ 2. Ведущая деятельность в подростковом возрасте

Подросток продолжает оставаться школьником; учебная деятельность сохраняет свою актуальность, но в психологическом отношении отступает на задний план. Основное противоречие подросткового периода — настойчивое стремление ребенка к признанию своей личности взрослыми при отсутствии реальной возможности утвердить себя среди них. Д.Б. Эльконин считал, что ведущей деятельностью детей этого возраста становится общение со сверстниками. Именно в начале подросткового возраста деятельность общения, сознательное экспериментирование с собственными отношениями с другими людьми (поиски друзей, выяснение отношений, конфликты и примирения, смена компаний) выделяются в относительно самостоятельную область жизни. Главная потребность периода — найти свое место в обществе, быть «значимым» — реализуется в сообществе сверстников .
У подростков возможность широкого общения со сверстниками определяет привлекательность занятий и интересов. Если подросток не может занять удовлетворяющего его места в системе общения в классе, он «уходит» из школы и психологически, и даже буквально. Динамика мотивов общения со сверстниками на протяжении подросткового возраста: желание быть в среде сверстников, что-то делать вместе (10—11 лет); мотив занять определенное место в коллективе сверстников (12 —13 лет); стремление к автономии и поиск признания ценности собственной личности (14—15 лет).
В общении со сверстниками происходит проигрывание самых разных сторон человеческих отношений, построение взаимоотношений, основанных на «кодексе товарищества», реализуется стремление к глубокому взаимопониманию. Интимно-личное общение со сверстниками — это деятельность, в которой происходит практическое освоение моральных норм и ценностей. В ней формируется самосознание как основное новообразование психики. Часто даже в основе ухудшения успеваемости лежит нарушение общения со сверстниками. В младшем школьном возрасте решение проблемы успеваемости часто вторично приводит и к гармонизации сферы общения со сверстниками, к повышению самооценки и т.д. В подростничестве только наоборот — снятие напряженности в общении, ослабление личностных проблем может повлечь улучшение успеваемости.
Другая точка зрения по поводу характера ведущей деятельности подросткового периода принадлежит Д.И. Фельдштейну. Он считает, что главное значение в психическом развитии подростков имеет общественно полезная, социально признаваемая и одобряемая, неоплачиваемая деятельность. Просоциальная деятельность может быть представлена как учебно-познавательная, производственно-трудовая, организационно-общественная, художественная или спортивная, но главное - это ощущение подростком реальной значимости этой деятельности. Содержание деятельности — дело, полезное для людей,

для общества; структура задается целями взаимоотношений подростков. Мотив общественно полезной деятельности подростка — быть лично ответственным, самостоятельным. Общественно полезная деятельность имеется и в младшей школе, но она недостаточно развернута. Отношение к общественно полезной деятельности на разных этапах подросткового возраста изменяется. Между 9 и 10 годами у ребенка появляется стремление к самоутверждению и признанию себя в мире взрослых. Главное для 10—11 -летних — получить у других людей оценку своих возможностей. Отсюда их направленность на занятия, похожие на те, которые выполняют взрослые люди, поиск видов деятельности, имеющих реальную пользу и получающих общественную оценку. Накопление опыта в разных видах общественно полезной деятельности активизирует потребность 12 —13-летних в признании их прав, во включении в общество на условиях выполнения определенной, значимой роли. В 14—15 лет подросток стремится проявить свои возможности, занять определенную социальную позицию, что отвечает его потребности в самоопределении. Социально значимую деятельность как ведущий тип деятельности в подростковый период необходимо целенаправленно формировать. Специальная организация, специальное построение общественно полезной деятельности предполагает выход на новый уровень мотивации, реализацию установки подростка на систему «я и общество», развертывание многообразных форм общения, и в том числе высшей формы общения со взрослыми на основе морального сотрудничества. По мнению Фельдштейна, интимно-личностный и стихийно-групповой характер общения преобладает в том случае, если отсутствуют возможности осуществления социально значимой и социально одобряемой деятельности, упущены возможности педагогической организации общественно полезной деятельности подростков.

§ 3. Специфические особенности психики и поведения подростков

Стремление подростка занять удовлетворяющее его положение в группе сверстников сопровождается повышенной конформностью к нормам поведения и ценностям референтной группы, что особенно опасно в случае приобщения к асоциальному сообществу. Переходность психики подростка состоит в сосуществовании, одновременном присутствии в ней черт детскости и взрослости. В подростковом возрасте нередко сохраняется склонность к поведенческим реакциям, которые обычно характерны для более младшего возраста. К ним относят следующие:

1. Реакция отказа. Она выражается в отказе от обычных форм поведения: контактов, домашних обязанностей, учебы и т. д. Причиной чаще всего бывает резкая перемена привычных условий жизни (отрыв от семьи, перемена школы), а почвой, облегчающей возникновение таких реакций, — психическая незрелость, черты невротичности, тормозимости.
2. Реакция оппозиции, протеста. Она проявляется в противопоставлении своего поведения требуемому: в демонстративной браваде, в прогулах, побегах, кражах и даже нелепых на первый взгляд поступках, совершаемых как протестные.
3. Реакция имитации. Она обычно свойственна детскому возрасту и проявляется в подражании родным и близким. У подростков объектом для подражания чаще всего становится взрослый, теми или иными качествами импонирующий его идеалам (например, подросток, мечтающий о театре, подражает в манерах любимому актеру). Реакция имитации характерна для личностно незрелых подростков в асоциальной среде.
4. Реакция компенсации. Она выражается в стремлении восполнить свою несостоятельность в одной области успехами в другой. Если в качестве компенсаторной реакции избраны асоциальные проявления, то возникают нарушения поведения. Так, неуспевающий подросток может пытаться добиться авторитета у одноклассников грубыми, вызывающими выходками.

5. Реакция гиперкомпенсации. Обусловлена стремлением добиться успеха именно в той области, в которой ребенок или подросток обнаруживает наибольшую несостоятельность (при физической слабости — настойчивое стремление к спортивным достижениям, при стеснительности и ранимости — к общественной деятельности и т.д.).

Собственно подростковые психологические реакции возникают при взаимодействии с окружающей средой и нередко формируют характерное поведение в этот период:

1. Реакция эмансипации. Она отражает стремление подростка к самостоятельности, к освобождению из-под опеки взрослых. При неблагоприятных средовых условиях эта реакция может лежать в основе побегов из дома или школы, аффективных вспышек, направленных на родителей, учителей, а также в основе отдельных асоциальных поступков.

2. Реакция «отрицательной имитации». Она проявляется в поведении, контрастном по отношению к неблагоприятному поведению членов семьи, и отражает становление реакции эмансипации, борьбу за независимость.

3. Реакция группирования. Ею объясняется стремление к образованию спонтанных подростковых групп с определенным стилем поведения и системой внутригрупповых взаимоотношений, со своим лидером. В неблагоприятных средовых условиях, при различного рода неполноценности нервной системы подростка склонность к этой реакции может в значительной мере определять его поведение и быть причиной асоциальных поступков.

4. Реакция увлечения (хобби-реакция). Она отражает особенности внутренней структуры личности подростка. Увлечение спортом, стремление к лидерству, азартные игры, страсть к коллекционированию более характерны для подростков-мальчиков. Занятия, мотивом которых является стремление привлечь к себе внимание (участие в самодеятельности, увлечение экстравагантной одеждой и т.п.), более типичны для девочек. Интеллектуально – эстетические увлечения, отражающие глубокий интерес к какому-либо определенному предмету, явлению (литературе, музыке, изобразительному искусству, технике, природе и т.п.), могут наблюдаться у подростков обоих полов.

5. Реакции, обусловленные формирующимся сексуальным влечением (повышенный интерес к сексуальным проблемам, ранняя половая жизнь, онанизм и т.д.). Описанные реакции могут быть представлены как в вариантах поведения, нормальных для данного возрастного периода, так и в патологических, не только приводящих к школьной и социальной дезадаптации, но и требующих нередко лечебной коррекции. Критериями патологичности поведенческих реакций считают распространенность этих реакций за пределы той ситуации и микрогруппы, где они возникли, присоединение невротических расстройств, нарушения социальной адаптации в целом. Очень важно вовремя дифференцировать патологические и непатологические формы нарушений поведения, поскольку они нуждаются в разных формах педагогической и социальной помощи, а в некоторых случаях требуется и медикаментозная терапия. Важное направление психического развития в подростковом возрасте связано с формированием стратегий или способов преодоления проблем и трудностей. Часть из них складываются еще в детстве для разрешения несложных ситуаций (неудачи, ссоры) и становятся привычными. В подростковом же возрасте они трансформируются, наполняются новым «взрослым смыслом», приобретают черты самостоятельных, собственно личностных решений при столкновении с новыми требованиями. Среди всего многообразия способов поведения человека в трудной для него ситуации можно выделить конструктивные и неконструктивные стратегии. Конструктивные способы решения проблем направлены на активное преобразование ситуации, на преодоление травмирующих обстоятельств, в результате чего возникает чувство роста собственных возможностей, усиление себя как субъекта собственной жизни. Это вовсе не означает отсутствия тревог и сомнений в будущем.

Конструктивные способы:

— достижение цели собственными силами (не отступать, приложить усилия, чтобы добиться намеченного);
— обращение за помощью к другим людям, включенным в данную ситуацию или обладающим опытом разрешения подобных проблем («обращаюсь к родителям», «посоветовалась с подругой»,
«решаем вместе с теми, кого это касается», «мне помогли одноклассники», «я бы обратился к специалисту»);
— тщательное обдумывание проблемы и различных путей ее решения (поразмышлять, поговорить с собой; вести себя обдуманно;
«не делать глупостей»);
— изменение своего отношения к проблемной ситуации (отнестись к происшедшему с юмором);
— изменения в себе самом, в системе собственных установок и привычных стереотипов («нужно искать причины в себе», «пытаюсь измениться сама»).
Неконструктивные стратегии поведения направлены не на причину проблемы, которая «задвигается» на дальний план, а представляют собой различные формы самоуспокоения и выхода негативной энергии, создающие иллюзию относительного благополучия.
Неконструктивные способы:
— формы психологической защиты — вплоть до вытеснения проблемы из сознания («не обращать внимания», «смотреть на все поверхностно», «уйти в себя и никого туда не пускать», «стараюсь избегать проблем», «я и не пытался ничего предпринимать»);
— импульсивное поведение, эмоциональные срывы, экстравагантные поступки, необъяснимые объективными причинами («на всех обижалась», «могу закатить истерику», «хлопаю дверьми», «целый день слоняюсь по улицам»);
— агрессивные реакции.
Сравнительное кросс - культурное исследование российских и немецких подростков показало, что в выборе стратегий поведения между подростками Петербурга и Потсдама существует определенное сходство. И те и другие предпочитают при возникновении проблем обращаться за помощью к родителям или другим взрослым, пытаются самостоятельно обдумать ситуацию и различные варианты ее разрешения, прибегают к советам друзей. Однако обнаружены и существенные различия. Юные петербуржцы значительно чаще, чем их потсдамские сверстники, демонстрируют так называемое избегающее поведение. Они стремятся не думать о возникших проблемах, вытеснить их из своих мыслей, вести себя так, как если бы все было в порядке, в надежде, что проблемы решатся сами собой. Они менее склонны к компромиссам и изменениям в самих себе, к проявлению конструктивной активности в разрешении конфликтов и преодолении проблем. Да и частота использования активных стратегий разрешения проблем у них значительно меньше. Автор исследования Е.В. Алексеева связывает выявленные кросс - культурные различия с воздействием таких внешних факторов, как особенности культурной традиции, последствия тоталитарной идеологии, родительские установки на социальную нормативность и опеку. По мнению известного немецкого психиатра Х. Ремшмидта, часто психопатологические симптомы представляют собой неадекватное приспособление, неполноценные стратегии преодоления трудностей, возникающих в жизни подростков.

§ 4. Особенности общения со взрослыми

Обычно считается, что в подростковом возрасте происходит дистанцирование и отчуждение от взрослых. Действительно, стремление противопоставить себя взрослому, резко выделить свою, особую позицию и свои права как независимого субъекта проявляются весьма отчетливо. Но современные данные говорят о том, что отношение подростка к взрослому сложное и двойственное. Подросток одновременно и настаивает на

признании принципиального равенства прав со взрослым, и по-прежнему нуждается в его помощи, защите и поддержке, в его оценке. Взрослый важен и значим для подростка, подросток способен на эмпатию по отношению ко взрослому, но протестует против сохранения в практике воспитания «детских» форм контроля, требований послушания, выраженной опеки.

Хотя проблемы во взаимоотношениях с родителями, конфликты с учителями — типичное явление для подростничества, однако сила, частота, резкость проявлений во многом зависят от позиции взрослых, от стиля семейного воспитания, от умения реализовать уважительную, но не попустительскую тактику по отношению к поведению подростка. Необходимым и обязательным условием благополучных отношений подростка и взрослого является создание общности в их жизни, содержательных контактов, расширение сферы сотрудничества, взаимопомощи и доверия, лучше всего по инициативе взрослого.

§ 5. Психологические новообразования подросткового возраста

Познавательное развитие в подростковом возрасте. Младший подростковый возраст характеризуется возрастанием познавательной активности («пик любознательности» приходится на 11 - 12 лет), расширением познавательных интересов. В отрочестве интеллектуальные процессы подростка активно совершенствуются. В западной психологии развитие интеллекта в подростковом возрасте рассматривается с точки зрения совершенствования его структуры: происходит переход к формально-логическим операциям (Ж. Пиаже). В отечественной психологии в рамках системно-функционального подхода считается, что в подростковом возрасте центральной, или ведущей, функцией является развитие мышления, функция образования понятий. Под влиянием обучения, усвоения более обобщенных знаний и основ наук высшие психические функции постепенно преобразуются в хорошо организованные, произвольно управляемые процессы. Изменения в когнитивной сфере влияют на отношение подростков к окружающей действительности, а также на развитие личности в целом. Восприятие становится избирательной, целенаправленной, аналитико-синтетической деятельностью. Качественно улучшаются все основные параметры внимания: объем, устойчивость, интенсивность, возможность распределения и переключения; оно оказывается контролируемым, произвольным процессом. Память внутренне опосредствована логическими операциями; запоминание и воспроизведение приобретают смысловой характер. Увеличивается объем памяти, избирательность и точность мнемической деятельности. Постепенно перестраиваются процессы мышления — оперирование конкретными представлениями сменяется теоретическим мышлением. Теоретическое дискурсивное (рассуждающее) мышление строится на умении оперировать понятиями, сопоставлять их, переходить в ходе размышления от одного суждения к другому. В связи с развитием самостоятельного мышления, переходом к инициативной познавательной активности усиливаются индивидуальные различия в интеллектуальной деятельности.

Представленная выше идеальная модель того уровня психического и личностного развития, которого при благоприятных условиях (обучения и воспитания) должен достигнуть каждый подросток, реализуется далеко не всегда. Комплексное исследование, проведенное в средних и старших классах школы, показало, что достижения многих школьников весьма далеки от теоретически возможных. Реальные семиклассники имеют невысокий уровень общего психического развития. Познавательная потребность у них бедна и однообразна, преобладают занимательные и пассивные формы ее удовлетворения. Общекультурные интересы достаточно широки и неустойчивы. Школьники опираются на способы механического запоминания, недостаточно используя приемы смыслового запоминания. Они не владеют в достаточной мере интеллектуальными приемами и умениями (вербального анализа, обобщения, образного анализа и синтеза). Теоретическое

понятийное мышление развито слабо. Личностные особенности средних школьников свидетельствуют о низком уровне саморегуляции, о выраженной школьной тревожности, неуверенности в себе, эмоциональной усталости, несоответствии уровня притязаний возможностям учащихся.

Не умея и/или не желая учиться, не понимая необходимости этого, подросток тратит много времени и сил на домашние задания, испытывает перегрузку, отсутствие радости и отрицательные чувства к учению. Причины неуспеваемости в средних классах связаны с отсутствием адекватной мотивации учения, со смещением акцентов на формальные элементы учебной деятельности. Клеймо «неперспективных», обвиняющая позиция учителей и самообвиняющая позиция детей довершают «проблемность» успешного обучения и интеллектуального развития в подростничестве.

Старшие подростки (9—10-й класс) в целом проявили несколько более высокий, но совершенно недостаточный уровень интеллектуального и личностного развития . При этом индивидуальные результаты отдельных школьников могут быть весьма впечатляющими.

Решающее значение для развития теоретического мышления и логической памяти имеет организация и мотивация учебной деятельности в средних классах школы, содержание учебных программ, система методов подачи учебного материала и контроля за его усвоением.

§ 6. Развитие личности и кризис перехода к юности

Анализ подросткового возраста — одна из наиболее дискуссионных проблем возрастной психологии. Сроки его начала и окончания, психологическое содержание ведущей деятельности, перечень новообразований — все эти аспекты неоднозначно трактуются отечественными и зарубежными психологами. Единство мнений существует только в том, что это период наиболее интенсивного личностного развития.

Интересы и ценностные ориентации. Л.С. Выготский выделял две фазы подросткового возраста (негативную и позитивную), связывая их с видоизменениями в сфере интересов. В негативной фазе происходит свертывание, отмирание прежней системы интересов, появляются первые сексуальные влечения. Отсюда внешне наблюдаемые отрицательные поведенческие особенности: снижение работоспособности, ухудшение успеваемости и навыков, грубость и повышенная раздражительность подростка, его недовольство самим собой и беспокойство. Позитивная фаза характеризуется зарождением новых интересов, более широких и глубоких. У подростка развивается интерес к психологическим переживаниям других людей и к своим собственным. Обращенность подростка в будущее, еще очень туманное и неопределенное, реализуется в форме мечты, в создании некой воображаемой действительности.

Л.С. Выготский считал проблему интересов «ключом ко всей проблеме психологического развития подростка». Он выделил несколько групп интересов («доминант») подростка:

— «эгоцентрическая доминанта» (интерес к собственной личности);

— «доминанта дали» (большая субъективная значимость отдаленных событий, чем текущих и ближайших);

— «доминанта усилия» (тяга к сопротивлению, к преодолению, к волевому усилию, которые могут проявляться в негативных формах: в упрямстве, хулиганстве и т.п.);

— «доминанта романтики» (стремление к неизведанному, рискованному, приключениям).

Не слабость воли, а отсутствие или слабость целей дезорганизуют поведение подростка: необходимы важные жизненные цели, выходящие за пределы сиюминутных дел и развлечений.

Возникновение избирательных или, по определению Л.И. Божович, постоянных (стержневых) личностных интересов, которые характеризуются «ненасыщаемостью», подталкивает подростков к постановке отдаленных целей, делает их целеустремленнее,

организованнее, гармоничнее2. Стремление занять иную жизненную позицию, более самостоятельную (в отличие от потерявшей субъективную ценность позиции школьника), вызвано желанием воспитать в себе и проявить особенные качества личности.
Подростковый кризис — ломка, резкая смена всей системы переживаний подростка, ее структуры и содержания. Выготский выделял возраст около 13 лет как переломную точку кризиса, но отмечал, что посткризисные годы (14—15 лет), когда складываются и предъявляются окружающим новые психологические образования, субъективно воспринимаются и родителями, и учителями как наиболее трудные. Характер протекания, острота кризисных явлений зависят во многом от чувствительности взрослых к тем переменам, которые происходят с растущим ребенком, от их способности гибко изменять воспитательную тактику, перестраивать отношения, учитывая новые потребности и новые способности подростка. Даже для здоровых подростков характерны неустойчивость настроения, физического состояния и самочувствия, противоречивость побуждений, ранимость, депрессивные переживания. Часто встречающийся у подростков «аффект неадекватности» (эмоциональная реакция большой силы по незначительному поводу) связан с противоречием между низкой самооценкой подростка и высоким уровнем притязаний. В этом возрасте нередко происходит обострение или возникновение патологических реакций (именно в этот период наиболее часто манифестирует, например, шизофрения). Подростковая психиатрия выделена как самостоятельный раздел психиатрии. Самосознание. Новообразование критической фазы начала подросткового возраста, чувство взрослости, — это особая форма подросткового самосознания, субъективное представление о себе как о человеке, скорее принадлежащем к миру взрослых.
Выделено и описано несколько видов взрослости:
— подражание внешним признакам взрослости: курение, употребление алкоголя, использование косметики, преувеличенный интерес к проблемам пола, копирование способов развлечения и ухаживания, подражание взрослым в одежде и прическе; это поверхностное представление о взрослости с акцентом на специфическое свободное времяпровождение;
— стремление подростков - мальчиков соответствовать представлению о «настоящем мужчине», воспитать у себя силу воли, выносливость, смелость и т.п.;
— социальная взрослость — как правило, складывается в ситуациях сотрудничества взрослого и подростка как его помощника, часто возникает в тех семьях, где подросток в силу обстоятельств вынужден фактически занять место взрослого, и тогда подростки
стремятся овладеть полезными практическими умениями и оказывать реальную помощь и поддержку;
— интеллектуальная взрослость — связана с развитием устойчивых познавательных интересов, с появлением самообразования как учения, выходящего за рамки школьной программы.
«Чувство взрослости» обнаруживает себя по-разному. Задача взрослых — «изучить язык этого чувства, чтобы вовремя услышать его первый лепет и надлежащим образом ответить»; помочь подросткам в поиске культурных средств выражения «чувства взрослости», чтобы избежать малоприятных для взрослого сообщества форм.
Выделяют особую форму подросткового эгоцентризма, связанную с особенностями интеллекта подростка и его аффективной сферы. Подросток затрудняется в дифференциации предмета своего мышления и мышления других людей. Поскольку он более всего заинтересован собой, происходящими с ним психофизиологическими изменениями, он интенсивно анализирует и оценивает себя. При этом у него возникает иллюзия, будто другие люди озабочены тем же самым, т.е. непрерывно оценивают его поведение, внешность, образ мыслей и чувств. Феномен «воображаемая аудитория», один из компонентов эгоцентризма, состоит в убеждении, что его постоянно окружают некие зрители, а он как бы все время находится на сцене. Другой компонент подросткового

эгоцентризма — личный миф. Личный миф — это вера в уникальность собственных чувств страдания, любви, ненависти, стыда, основанная на сосредоточенности на собственных переживаниях.

Пик такого эгоцентризма приходится на отрочество, а постепенное преодоление его происходит по мере развития близких доверительных отношений со сверстниками, которые делятся друг с другом своим аффективным опытом.

Половая идентификация подростков. Биологическое созревание, гормональная перестройка — обязательная предпосылка психического развития в подростковом возрасте. Изменение пропорций собственного тела и его функций привлекает к нему повышенное внимание подростка. Появляется выраженный интерес к своей внешности, чувствительность к малейшим признакам несоответствия тому представлению о «норме», которая сложилась у данного подростка. Типичная возрастная особенность — склонность преувеличивать и болезненно реагировать на собственные реальные или вымышленные телесные недостатки. Интенсивно усваиваются стереотипы поведения, связанные с осознанием своей половой принадлежности. Закрепляются особенности восприятия, интеллектуальной направленности, личностных установок, эмоциональной сферы, отличающие подростков-девочек от подростков-мальчиков.

Так, для девочек характерны более выраженные эмоциональные восприимчивость и реактивность, более гибкое приспособление к конкретным обстоятельствам, большая конформность поведения, склонность апеллировать к суждениям взрослых,- более старших, к авторитету семьи, стремление опекать младших. У девочек значительно более высок и интерес к своей внешности. Специфика полового поведения выражается в сочетании кокетства с застенчивостью и стыдливостью. В повседневной деятельности девочки, как правило, более аккуратны, исполнительны и терпеливы, чем мальчики. В школе они лучше успевают по гуманитарным предметам. Мальчики больше интересуются областью отвлеченного (абстрактные явления, мировоззренческие проблемы, точные науки, систематизация предметов и явлений). Они менее конформны, чем девочки; более раскованны в поведении, хуже подчиняются обще принятым требованиям. Поэтому в неблагоприятных средовых условиях у них легче возникает и труднее корригируется отрицательное отношение к школе. В сознании и поведении подростка значительную роль приобретают сексуальные интересы. «Но ни одна из перемен, происшедших в моем взгляде на вещи, не была так поразительна для самого меня, как та, вследствие которой в одной из наших горничных я перестал видеть слугу женского пола, а стал видеть женщину, от которой могли зависеть, в некоторой степени, мое спокойствие и счастие. С тех пор как помню себя, помню я и Машу в нашем доме, и никогда, до случая, переменившего совершенно мой взгляд на нее, и про который я расскажу сейчас,— я не обращал на нее ни малейшего внимания. Маше было лет двадцать пять, когда мне было четырнадцать; она была очень хороша; но я боюсь описывать ее, боюсь, чтобы воображение снова не представило мне обворожительный и обманчивый образ, составившийся в нем во время моей страсти. Чтобы не ошибиться, скажу только, что она была необыкновенно бела, роскошно развита и была женщина; а мне было четырнадцать лет. Я по целым часам проводил иногда на площадке, без всякой мысли, с напряженным вниманием прислушиваясь к малейшим движениям, происходившим на верху; но никогда не мог принудить себя подражать Володе, несмотря на то, что мне этого хотелось больше всего на свете. Я был стыдлив от природы, но стыдливость моя еще увеличивалась убеждением в моей уродливости. А я убежден, что ничто не имеет такого разительного влияния на направление человека, как наружность его, и не столько самая наружность, сколько убеждение в привлекательности или непривлекательности ее. Я был слишком самолюбив, чтобы привыкнуть к своему положению, утешался, как лисица, уверяя себя, что виноград еще зелен, то есть старался презирать все удовольствия, доставляемые приятной наружностью, которыми на моих глазах пользовался Володя и которым я от души завидовал, и напрягал все силы своего ума и воображения, чтобы находить

наслаждения в гордом одиночестве» (Толстой Л.Н. Детство // Избранные произведения. М., 1985. С. 168 — 169).

Я-концепция как новый уровень самосознания — центральное новообразование старшего подросткового возраста. Формирование нового уровня самосознания (представления о себе самом, Я-концепции) характеризуется появлением потребности в познании себя как личности, своих возможностей и особенностей, своего сходства с другими людьми и своей уникальности. Многие переживания, связанные с отношением к себе, к своей личности, у подростков отрицательные. В значительной мере это связано с тем, что подросток смотрит на себя как бы «извне», интериоризируя представления и оценки взрослых, в которых положительные стороны личности представлены очень абстрактно, неопределенно и почти не изменяются с возрастом, а отрицательные - конкретны, разнообразны и постоянно дополняются новыми красками.

Очень показательный пример в этом смысле — беседа матери благополучного ученика с классным руководителем: «Даже не знаю, что вам сказать... У него все хорошо, пожаловаться не на что». В противоположном случае, перечисляя все прегрешения, дисциплинарные нарушения, учитель гораздо более ярко и эмоционально выразительно рисует картину отклоняющегося поведения. Часто подростки дают себе негативную характеристику, приводя длинный список недостатков и указывая лишь одно какое-то свое качество, которое им нравится. Попытки самоанализа, сравнения себя с другими позволяют подростку построить гораздо более сложное представление о себе. Иногда эти переживания, обычно тщательно скрываемые даже от близких людей, прорываются наружу. Так случилось, что после уроков на глазах одноклассников ученик 6-го класса Алеша попал под машину. И хотя, в конце концов, все оказалось не так страшно, дети пережили эмоциональное потрясение. Два-три первых дня были самыми сложными. Один из вечеров двенадцатилетнего Димы, приятеля Алеши, закончился бурными слезами и развернутым самоанализом. Начав с того, как ему жалко, что так все случилось, вспоминая детали того горестного дня, он неожиданно перешел на то, что волновало его в нем самом. Сравнивая себя то с одним, то с другим одноклассником, он приходил к выводу, что все у него не так, как он бы хотел. Тут была и тема его интеллектуальных способностей, его успешности в учебе; и тема «идеального друга», о котором он мечтает, но не находит среди своих приятелей; и тема образа себя в глазах других подростков, когда хочется выглядеть «крутым», «не дауном», но для этого надо говорить и делать такие вещи, которые сами по себе ему противны.

Необходимо учить подростка вырабатывать собственные критерии оценки себя, видеть себя «изнутри» и понимать свои достоинства, опираться на сильные стороны своей личности. К концу подросткового возраста складывается достаточно развитое самосознание. Происходит постепенный переход от оценки, заимствованной у взрослых, к самооценке, возникает стремление к самовыражению, самоутверждению, самореализации, самовоспитанию, к формированию положительных качеств и преодолению отрицательных (побороть лень, развить смелость). Способность к постановке перспективных задач придает новый смысл учебной деятельности, происходит поворот к новым задачам: самосовершенствования, саморазвития, самоактуализации. Кризис перехода к юности (15—18 лет) связан с проблемой становления человека как субъекта собственного развития. Завершается же социально-психологическое и личностное самоопределение уже за пределами школьного возраста, в среднем между 18 и 21 годами.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ:

1. С какими данными связано представление о кризисном характере подростничества?
2. Как разные психологические теории определяли содержание развития в период подростничества?
3. Почему, несмотря на то, что подросток продолжает быть школьником, учебная деятельность теряет свое ведущее значение?
4. Охарактеризуйте ведущую деятельность подросткового периода.

5. Как отличить нормальные трудности подростничества от патологически протекающего пубертатного криза?
6. Сравните различающиеся точки зрения на проблему ведущей деятельности в подростковом возрасте. Подберите аргументы в пользу той и другой позиции.
7. Какие педагогические выводы следуют из положения о значимости «проблемы интересов» в подростковом возрасте?
8. Являются ли ориентиры в интеллектуальном и личностном развитии подростка типичными, нормативными достижениями или выступают как «возможности», «идеалы»?

ЗАДАНИЕ 1

Какие характерные особенности эмоциональной сферы подростка описаны в данном отрывке?

«Он думал: «Я длинный». Люсьен сгорал от стыда, ведь он такой же длинный, как Барато — маленький, и все смеются над ними. Его словно сглазили: до сего дня он считал естественным смотреть на своих товарищей сверху вниз. Теперь же ему представлялось, что его обрекли вдруг до конца дней оставаться длинным. Люсьен был в отчаянии. Когда мать уложила его спать, он встал и подошел к зеркалу — посмотреть на себя. В последующие дни ему хотелось попросить у г-на аббата разрешить пересесть в глубину класса. И все из-за Буассе, Винкельмана и Костиля, которые сидели позади и смотрели ему в затылок. Люсьен чувствовал свой затылок, хотя и не видел его. Но когда он, лихо отвечая, читал монолог Дона Диего наизусть, те, другие, находились сзади, смотрели ему в затылок и думали с усмешкой: "Какой он худой, шея у него, как две веревки"» (Сартр Ж.-П. Детство хозяина. Харьков,1998. С. 334).

ЗАДАНИЕ 2

О каких особенностях подростковой психики свидетельствуют приведенные ниже высказывания?

«Когда мне было четырнадцать, мой отец был так глуп, что я с трудом переносил его; но когда мне исполнился двадцать один год, я был изумлен, насколько этот старый человек поумнел за последние семь лет» (М. Твен. Цит. по: Большая книга афоризмов / Сост. К.В. Дутенко. 1999. С. 558).

«Подростки: существа, которые еще не догадываются, что в один прекрасный день они будут знать о жизни так же мало, как их родители». (Р. Уолдер (американский психолог). Цит. по: Большая книга афоризмов / Сост. К.В. Дутенко. 1999.С. 596).

Дополнительная литература:

1. Лебединская К.С. Райская М.М., Грибанова Г.В. Подростки с нарушениями в аффективной сфере. Клинико-психологическая характеристика «трудных» подростков. М., 1988.
2. Подросток на перекрестке эпох / Под ред. СВ. Кривцовой. М., 1997.
3. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.; Воронеж, 2000.
4. Психология подростка: Хрестоматия / Сост. Ю.И. Фролов. М., 1997.
5. Руководство практического психолога. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте: Метод, пособие для дет. практ. психологов учреждений образования / Под ред. И.В. Дубровиной. Екатеринбург, 1998.
6. Семенюк А.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М.; Воронеж, 1996.
7. Фелъдштейн Д.И. Особенности личностного развития подростка в условиях социально-экономического кризиса // Мир психологии и психология в мире. 1994. № 0. С. 38-47.
8. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1987.

Глава XVII ЮНОСТЬ
§ 1. Юность как психологический возраст

На протяжении истории человечества процесс взросления удлиняется по мере роста требований (профессиональных, правовых, нравственных и т.д.), предъявляемых к члену социума, и с учетом возможностей общества нести дополнительные затраты на длительное содержание и обучение подрастающего поколения. Юношеский возраст выделился исторически недавно, а универсальным феноменом, охватывающим и мальчиков, и девочек, все слои общества, стал только с конца XIX в., с развитием индустриализации и урбанизации. Период юности составляет часть развернутого переходного этапа от детства к взрослости, точнее, от подросткового возраста к самостоятельной взрослой жизни. Однако юность — относительно самостоятельный период жизни, имеющий собственную ценность.

Хронологические границы юношества определяются в психологии по-разному. Граница между подростковым и юношеским возрастом достаточно условна, и в одних схемах периодизации (преимущественно в западной психологии) возраст от 14 до 17 лет рассматривают как завершение подростничества, а в других — относят к юности. Верхняя граница периода юности еще более размыта, поскольку исторически и социально обусловлена и индивидуально изменчива. Почему так трудно определить момент пересечения границы взрослости?

Сам термин «взрослость» многозначен. Биологическая взрослость определяется достижением половой зрелости, способностью к деторождению; социальная — экономической независимостью, принятием ролей взрослого человека, понятие психологической взрослости связывают со зрелой личностной идентичностью. Критерием достижения взрослости (взросления) в человеческом обществе становится овладение культурой, системой знаний, ценностей, норм, социальных традиций, подготовленность к осуществлению разных видов труда. Трактовка юности как периода онтогенетического развития зависит от принципиальных установок авторов того или иного подхода. Биогенетические теории полагают, что именно биологические процессы роста детерминируют все остальные стороны развития, и рассматривают юность, прежде всего, как этап развития организма, характеризующийся мощным ростом различных способностей и функций и достижениями наивысшего уровня. Психоаналитические теории (3. Фрейд, А. Фрейд) видят в юности определенный этап психосексуального развития, когда приток инстинктивной энергии либидо должен быть компенсирован защитными механизмами Я. Борьба тенденций со стороны Оно и Я проявляется в возрастающем беспокойстве и увеличении конфликтных ситуаций, которые постепенно, по мере установления новой гармонии Я и Оно, преодолеваются. В противоположность психоанализу, Э. Шпрангер считал, что в юности происходит врастание индивида в культуру, «в объективный и нормативный дух данной эпохи». В психосоциальной теории Э. Эриксона в период подростничества и юности должна быть решена центральная задача достижения идентичности, создания непротиворечивого образа самого себя в условиях множественности выборов (ролей, партнеров, групп общения и т.п.). Социологические теории юности рассматривают ее, прежде всего, как определенный этап социализации, как переход от зависимого детства к самостоятельной и ответственной деятельности взрослого при решающей детерминации со стороны общества. Психологические теории придают важнейшее значение субъективной стороне, характерным чертам внутреннего мира и самосознания взрослеющего индивида, его вкладу как активного творца собственного взросления. Разнообразие индивидуальных вариантов перехода к взрослости привело к тому, что в последние десятилетия исследователи все чаще используют понятие задачи развития. В первую очередь они были сформулированы в области юношеской психологии. Решение возрастных задач определяется как появление способности человека

решать те или иные проблемы. Так, Р. Хавигхерст в период взросления выделил такие возрастные задачи:
— принятие собственной внешности, осознание особенностей своего тела и формирование умений эффективно его использовать (в труде, спорте и т.д.);
— усвоение мужской или женской роли (складывание индивидуальной структуры своего тендерного поведения, своего «образа» тендерной роли, внутренней позиции мужчины или женщины; например, для девушки это может быть образ «тургеневской девушки», «своей в доску» девчонки или «роковой красавицы»);
— установление новых и более зрелых отношений со сверстниками обоих полов;
— завоевание эмоциональной независимости от родителей и других взрослых;
— подготовка к профессиональной карьере, обучение нацелено на получение профессии (в вузе или непосредственно на рабочем месте, и даже еще в школе — при дифференцированном отношении к разным учебным предметам, при посещении подготовительных курсов);
— подготовка к браку и семейной жизни, приобретение знаний и социальной готовности принять на себя ответственность, связанную с партнерством и семьей;
— формирование социально ответственного поведения, гражданской активности (в том числе политической, идеологической, экологической и т.д.);
— построение внутренней системы ценностей и этического сознания как руководства для поведения.
Задачи развития включают ориентировку и определение своего места во взрослом мире, принятие и освоение социальных ролей, разрешение ролевых конфликтов, дальнейшее совершенствование стратегий преодоления трудностей. Некоторые из этих задач в большей степени характерны для первого периода взросления, для подростничества, другие — именно для юности.
В российской психологии юность рассматривается как психологический возраст перехода к самостоятельности, период самоопределения, приобретения психической, идейной и гражданской зрелости, формирования мировоззрения, морального сознания и самосознания. Наиболее часто исследователи выделяют раннюю юность (от 15 до 18 лет) и позднюю юность (от 18 до 23 лет).

§ 2. Социальная ситуация развития

В юношеском возрасте происходят существенные морфофункциональные изменения, завершаются процессы физического созревания человека. Жизнедеятельность в юности усложняется: расширяется диапазон социальных ролей и интересов, появляется все больше взрослых ролей с соответствующей им мерой самостоятельности и ответственности. На этот возраст приходится много критических социальных событий: получение паспорта, наступление уголовной ответственности, возможность реализации активного избирательного права, возможность вступить в брак. Многие молодые люди в этом возрасте уже начинают трудовую деятельность, задача выбора профессии и дальнейшего жизненного пути встает перед каждым. В юношеском возрасте в большой степени утверждается самостоятельность личности. Но наряду с элементами взрослого статуса юноша все же сохраняет определенную степень зависимости, идущую из детства: это и материальная зависимость, и инерция родительских установок, связанных с руководством и подчинением. Неоднозначность положения юношества в семье и обществе и разноуровневость требований к нему сближает этот период с подростковым и находит отражение в своеобразии психики. Когда осуществляется переход от подросткового к раннему юношескому возрасту? Психологический критерий «вхождения» в юность связан с резкой сменой внутренней позиции, с изменением отношения к будущему. Если подросток, по словам Л.И. Божович, смотрит на будущее с позиции настоящего, то юноша (старший школьник) смотрит на настоящее с позиции

будущего. В юности происходит расширение временного горизонта — будущее становится главным измерением. Изменяется основная направленность личности, которая теперь может быть обозначена как устремленность в будущее, определение дальнейшего жизненного пути, выбор профессии. Обращенность в будущее, построение жизненных планов и перспектив — «аффективный центр» жизни юноши.

«В молодости все силы души направлены на будущее, будущее принимает такие разнообразные, живые и обворожительные формы под влиянием надежды, основанной не на опытности прошедшего, а на воображаемой возможности счастия, что одни понятые и разделенные мечты о будущем счастии составляют уже истинное счастие этого возраста» (Толстой Л.Н. Отрочество // Избранные произведения.М., 1985. С. 222).

Начало этого процесса относится к подростничеству, когда подросток задумывается о будущем, пытается его предвосхитить, создает образы (рисует картины) будущего, не задумываясь при этом о средствах его достижения. Общество, в свою очередь, ставит перед молодым человеком совершенно конкретную и жизненно важную задачу профессионального самоопределения, и таким образом создается характерная социальная ситуация развития. В 9-м классе средней школы и еще раз в 11 -м классе школьник неминуемо попадает в ситуацию выбора — завершения или продолжения образования в одной из его конкретных форм, вступления в трудовую жизнь и т.п. Социальная ситуация развития в ранней юности - «порог» самостоятельной жизни.

Сложность ситуации выбора девятиклассника в том, что часто ни он сам, ни даже его родители в полной мере не осознают переломность момента, его значимость для последующей жизни. Консультационная практика показывает, что именно на этом этапе решение принимается часто случайно, под влиянием внешних обстоятельств: подружка уговорила пойти учиться вместе, колледж находится поблизости от места жительства... А позже уже полученная, но нелюбимая профессия намечает пунктиром жизненный путь. Конечно, все еще можно изменить, но не забудем упущенное время, опыт неудач, пониженную самооценку и т.д. В юности происходит принципиально важное изменение в размышлениях о будущем, теперь предметом обдумывания становится не только конечный результат, но и способы и пути его достижения. Особую сложность задача профессионального ориентирования приобрела в современных социокультурных условиях, когда старшие (родители и учителя) зачастую сами не уверены в правильности своих советов. Некоторые психологи считают, что эта особенность — самостоятельность встречи с «изменяющимся миром» (в противоположность другим возрастам, когда ребенок сталкивается с новой для себя, но устойчивой формой следующего возраста) — вообще является специфической для юности. В процессе кризиса 17 лет (от 15 до 18 лет) решается задача становления человека как субъекта собственного развития.

Юность не является устоявшимся периодом онтогенеза, и возможны самые разные индивидуальные варианты развития. Кроме того, ранняя юность (старший школьный возраст), как никакой другой период, отличается крайней неравномерностью развития как на межиндивидуальном уровне (в то время как один из старшеклассников уже достиг половой зрелости, другой еще находится в середине процесса созревания, а третий по своим физиологическим параметрам может быть оценен как находящийся на пороге отрочества), так и на внутрииндивидуальном (время наступления биологической, когнитивной, социальной, эмоциональной зрелости у одного и того же индивида часто не совпадает). Переход от ранней юности к поздней знаменуется сменой акцентов развития: период предварительного самоопределения завершается и осуществляется переход к самореализации.

§ 3. Ведущая деятельность в юношеском возрасте

В психологических периодизациях Д.Б. Эльконина и А.Н. Леонтьева ведущей деятельностью в юности признается учебно-профессиональная деятельность. Несмотря на

то что во многих случаях юноша продолжает оставаться школьником, учебная деятельность в старших классах должна приобрести новую направленность и новое содержание, ориентированное на будущее. Речь может идти об избирательном отношении к некоторым учебным предметам, связанным с планируемой профессиональной деятельностью и необходимым для поступления в вуз (например, химия и биология для будущих медиков), о посещении подготовительных курсов, о включении в реальную трудовую деятельность в пробных формах (помощь воспитательнице в детском саду, автомеханику во время ремонтных работ автомобиля и т.п.). В других случаях юноши и девушки еще более приближаются к производственной сфере: продолжают образование в ПТУ, техникумах, колледжах, технических лицеях или начинают собственную трудовую жизнь, совмещая работу с учением в вечерних школах. По мнению Д.И. Фельдштейна, в юношеском возрасте характер развития определяют труд и учение как основные виды деятельности.

Другие психологи говорят о профессиональном самоопределении как ведущей деятельности в ранней юности. И.В. Дубровина уточняет, что к моменту окончания школы о самом самоопределении говорить рано, ибо это только намерения, планы на будущее, не реализованные еще в действительности. В старших классах формируется психологическая готовность к самоопределению. Готовность к самоопределению означает не завершенные в своем формировании психологические структуры и качества, а опеделенную зрелость личности, т.е. сформированность психологических образований и механизмов, обеспечивающих возможность роста личности сейчас и в будущем.

Содержание психологической готовности к самоопределению:

— сформированность на высоком уровне психологических структур: теоретического мышления, основ научного и гражданского мировоззрения, самосознания и развитой рефлексии;

— развитость потребностей, обеспечивающих содержательную наполненность личности (потребность занять внутреннюю позицию взрослого человека — члена общества, потребность в общении, потребность в труде, нравственные установки, ценностные ориентации, временные перспективы);

— становление предпосылок индивидуальности как результат развития и осознания своих способностей и интересов, критического отношения к ним.

Большинство исследователей рассматривают профессиональное самоопределение как процесс, развернутый во времени. Профессиональное самоопределение — это многомерный и многоступенчатый процесс, в котором происходит выделение задач общества и формирование индивидуального стиля жизни, частью которой является профессиональная деятельность. В процессе профессионального самоопределения устанавливается баланс личных предпочтений и склонностей и существующей системы разделения труда.

Профессиональное самоопределение нельзя рассматривать как некоторый «стоп-кадр» процесса развития. Сделанный профессиональный выбор не сужает возможности: приобретаемый на избранном пути опыт изменяет картину дальнейших возможностей выбора человека и направление его дальнейшего развития, открывает для него новый, ранее недоступный мир. В раннем юношеском возрасте профессиональное самоопределение составляет важный момент личностного самоопределения, но не исчерпывает его1. Видение себя будущим профессионалом является показателем связи молодого человека с обществом, вхождения в общество. Выбор профессии фактически означает проецирование в будущее определенной социальной позиции. В современном понимании профессиональное самоопределение рассматривается не только как конкретный выбор профессии, но как непрерывный процесс поиска смысла в выбираемой, осваиваемой и выполняемой профессиональной деятельности. При таком понимании профессиональное самоопределение — это процесс чередующихся выборов, каждый из

которых рассматривается как важное жизненное событие, определяющее дальнейшие шаги на пути профессионального развития личности.
Уже на предыдущих возрастных ступенях складываются представления о ряде профессий. Информированность о профессии, учет позиции близких людей, личные склонности и способности оказывают влияние на профессиональное самоопределение- молодых людей.
Чем старше юноша, тем настоятельнее необходимость выбора. Решение о выборе профессии принимается в течение нескольких лет, проходя ряд стадий. На стадии фантастического выбора (до 11 лет) ребенок, размышляя о будущем, еще не умеет связывать цели и средства. Первичный выбор, совершаемый на этой стадии, производится в условиях малодифференцированного представления о профессиях, при отсутствии выраженных интересов и склонностей. По мере интеллектуального развития подросток или юноша все больше интересуется условиями реальности, но еще не уверен в своих способностях — стадия пробного выбора (до 16—19 лет). Постепенно фокус его внимания сдвигается с субъективных факторов к реальным обстоятельствам. Из множества вариантов постепенно выделяются несколько наиболее реальных и приемлемых вариантов, между которыми и предстоит выбирать. Стадия реалистического выбора (после 19 лет) включает обсуждение вопроса с осведомленными лицами, осознание возможности конфликта между способностями, ценностями и объективными условиями реального мира. Опыт изучения проблемы профессионального самоопределения обобщен Н.С. Пряжниковым. В разработанной им содержательно-процессуальной модели профессионального самоопределения центром признается ценностно-нравственный аспект, развитие самосознания (развитая рефлексия, самопознание) и потребность в профессиональной компетентности. Основу профессионального самоопределения составляют следующие психологические факторы:
— осознание ценности общественно полезного труда,
— общая ориентировка в социально-экономической ситуации в стране,
— осознание необходимости общей и профессиональной подготовки для полноценного самоопределения и самореализации,
— общая ориентировка в мире профессионального труда,
— выделение дальней профессиональной цели (мечты),
— согласование мечты с другими важными жизненными целями (семейными, личностными, досуговыми),
— знание о выбираемых целях,
— знание о внутренних препятствиях, осложняющих достижение избранной цели, и др.
Одной из особенностей самоопределения современных подростков является ориентация на престижность профессий, на элитность, на «самое лучшее» в том смысле, как это субъективно понимается ими самими. Подростки и молодежь часто бывают захвачены идеей быстрой карьеры, блистательного и стремительного успеха, богатства. Пряжников говорит об опасности изощренной манипуляции, основанной на «лучших» конформистских традициях, когда с помощью искусных средств массовой информации и так называемого общественного мнения формируется основа для профессионального и личностного выбора конкретного человека, что подрывает самую суть самоопределения. Помощь молодому человеку со стороны общества и взрослых необходима, но в виде «разумной и неманипулятивной корректировки профессионального выбора, основанной не на выдаче готовых рекомендаций, а на постепенном формировании у самоопределяющегося подростка самой способности осознанно и самостоятельно планировать профессиональные и жизненные перспективы и при необходимости своевременно корректировать их».

§ 4. Интеллектуальное развитие в юности

Характерный уровень когнитивного развития в отрочестве и юности — формально-логическое, формально-операциональное мышление. Это абстрактное, теоретическое, гипотетико-дедуктивное мышление, не связанное с конкретными условиями внешней среды, существующими в данный момент. К концу подросткового возраста общие умственные способности уже сформированы, однако на протяжении юности они продолжают совершенствоваться. Обучение в старших классах школы связано со значительным изменением и усложнением структуры и содержания учебного материала, увеличением его объема, что повышает уровень требований к учащимся. От них ожидают гибкости, универсальности, продуктивности познавательной деятельности, четкости, самостоятельности в решении когнитивных задач. Направленность на будущее, постановка задач профессионального и личностного самоопределения сказывается на всем процессе психического развития, включая и развитие познавательных процессов.

Интерес к школе и учению у старшеклассников по сравнению с подростками заметно повышается, поскольку учение приобретает непосредственный жизненный смысл, связанный с будущим. Также возникает выраженный интерес к различным источникам информации (книгам, кино, телевидению). Усиливается потребность в самостоятельном приобретении знаний, познавательные интересы приобретают широкий, устойчивый и действенный характер, растет сознательное отношение к труду и учению. Индивидуальная направленность и избирательность интересов связана с жизненными планами. Происходит в эти годы и совершенствование памяти школьников. Это относится не только к тому, что увеличивается вообще объем памяти, но и к тому, что в значительной мере меняются способы запоминания. Наряду с непроизвольным запоминанием у старших школьников наблюдается широкое применение рациональных приемов произвольного запоминания материала. Старшие школьники приобретают метакогнитивные умения (такие, как текущий самоконтроль и саморегуляция), которые, в свою очередь, влияют на эффективность их познавательных стратегий. Совершенствуется владение сложными интеллектуальными операциями анализа и синтеза, теоретического обобщения и абстрагирования, аргументирования и доказательства. Для юношей и девушек становятся характерными установление причинно-следственных связей, систематичность, устойчивость и критичность мышления, самостоятельная творческая деятельность. Возникает тенденция к обобщенному пониманию мира, к целостной и абсолютной оценке тех или иных явлений действительности. Ж. Пиаже констатировал, что «логика юношеского периода — это сложная когерентная система, отличная от логики ребенка; она составляет сущность логики взрослых людей и основу элементарных форм научного мышления». Возрастная особенность состоит в быстром развитии специальных способностей, часто связанных с выбираемой профессиональной областью (математических, технических, педагогических и др.). В результате когнитивные структуры в юности приобретают очень сложное строение и индивидуальное своеобразие.

Описанные изменения когнитивных структур служат предпосылкой возникновения способности к интроспекции, к рефлексии. Собственные мысли, чувства, поступки индивида становятся предметом его мысленного рассмотрения и анализа. Другой важный аспект интроспекции связан со способностью различать противоречия между мыслями, словами и поступками, оперировать идеальными ситуациями и обстоятельствами. Появляются возможности для создания идеалов (семьи, общества, морали или человека), для сравнения их с реальной действительностью, для попыток их реализации.

Юноши и девушки склонны к формулированию широких философских обобщений, к теоретизированию и выдвижению гипотез, часто на ограниченном фактическом основании, без знания предпосылок.

«Мысли эти представлялись моему уму с такою ясностью и поразительностью, что я даже старался применять их к жизни, воображая, что я первый открываю такие великие и полезные истины.
Раз мне пришла мысль, что счастье не зависит от внешних причин, а от нашего отношения к ним, что человек, привыкший переносить страдания, не может быть не счастлив, и, чтобы приучить себя к труду, я, несмотря на страшную боль, держал по пяти минут в вытянутых руках лексиконы Татищева или уходил в чулан и веревкой стегал себя по голой спине так больно, что слезы невольно выступали на глазах. Другой раз, вспомнив вдруг, что смерть ожидает меня каждый час, каждую минуту, я решил, не понимая, как не поняли того до сих пор люди, что человек не может быть иначе счастлив, как пользуясь настоящим и не помышляя о будущем, — и я дня три, под влиянием этой мысли, бросил уроки и занимался только тем, что, лежа на постели, наслаждался чтением какого-нибудь романа и едою пряников с кроновским медом, которые я покупал на последние деньги. То раз, стоя перед черной доской и рисуя на ней мелом разные фигуры, я вдруг был поражен мыслью: почему симметрия приятна для глаз? что такое симметрия? Это врожденное чувство, отвечал я сам себе. На чем же оно основано? разве во всем в жизни симметрия? Напротив, вот жизнь — и я нарисовал на доске овальную фигуру. После жизни душа переходит в вечность; вот вечность — и я провел с одной стороны овальной фигуры черту до самого края доски. Отчего же с другой стороны нету такой же черты? Да и в самом деле, какая же может быть вечность с одной стороны, мы, верно, существовали прежде этой жизни, хотя и потеряли о том воспоминание. Слабый ум не мог проникнуть непроницаемого, а в непосильном труде терял одно за другим убеждения, которые для счастья моей жизни я никогда бы не должен был сметь затрагивать. Склонность моя к отвлеченным размышлениям до такой степени неестественно развила во мне сознание, что часто, начиная думать о самой простой вещи, я впадал в безвыходный круг анализа своих мыслей, я не думал уже о вопросе, занимавшем меня, а думал о том, о чем я думал. Спрашивая себя: о чем я думаю? — я отвечал: я думаю, о чем я думаю. А теперь о чем я думаю? Я думаю, что я думаю, о чем я думаю, и так далее. Ум за разум заходил...» (Толстой Л.Н. Отрочество //Избранные произведения. М., 1985. С. 205 — 207).
В дальнейшем в молодости интеллектуальное развитие предполагает выход на качественно новый уровень, связанный с развитием творческих способностей и предполагающий не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы и создание чего-то нового: речь идет о способности увидеть проблему, поставить и переформулировать вопросы, находить нестандартные решения.

§ 5. Развитие личности

Психологической особенностью раннего юношеского возраста является устремленность в будущее. Важнейшим фактором развития личности в ранней юности является стремление старшеклассника строить жизненные планы, осмысливать построение жизненной перспективы.
Жизненный план — широкое понятие, которое охватывает всю сферу личного самоопределения (род занятий, стиль жизни, уровень притязаний, уровень доходов и т. д.). У старшеклассников жизненные планы зачастую еще весьма расплывчаты и не вычленяются из мечты. Старшеклассник просто воображает себя в самых разнообразных ролях, соизмеряет степень их притягательности, но не решается окончательно выбрать что-то для себя и часто ничего не делает для достижения задуманного.
О жизненных планах в точном смысле слова можно говорить лишь тогда, когда в них включены не только цели, но и способы их достижения, когда молодой человек стремится оценить собственные субъективные и объективные ресурсы. Л. С. Выготский рассматривал жизненные планы как показатель овладения личностью своим внутренним миром и как систему приспособления к действительности, связывая с ними «целевую»

регуляцию принципиально нового типа. Предварительное самоопределение, построение жизненных планов на будущее — центральное психологическое новообразование юношеского возраста. Основой для планирования субъектом собственного будущего является существующая в обществе модель «типичного жизненного пути» члена данного общества2. Эта модель закреплена в культуре, системе ценностей общества, в ее основу положен принцип своевременности: в какое время субъект должен уложиться, чтобы социально «успеть», в нужное время сделать следующий шаг.

Эти ориентиры не всегда известны современным старшеклассникам, кроме того, сами эти ориентиры в последние десятилетия подверглись существенному пересмотру. Подрастающее поколение зачастую предоставлено само себе, вынуждено самостоятельно разрабатывать жизненные цели и находить способы их выполнения. В результате многие аспекты своей будущей жизни юноши и девушки воспринимают как проблемные. Если старшеклассники 1960—1970-х гг. ждали свое будущее с оптимизмом, то российские старшеклассники 1990-х гг. переживали свое будущее как проблему.

В западной психологии процесс самоопределения обозначается как процесс формирования идентичности. Э. Эриксон рассматривал поиск личностной идентичности как центральную задачу периода взросления, хотя переопределение идентичности может происходить также в другие периоды жизни. Идентичность как сознание тождественности субъекта самому себе, непрерывности собственной личности во времени требует ответить на вопросы: «Каков я? Каким мне хотелось бы стать? За кого меня принимают?» В период взросления, на фоне резких физических и психических трансформаций и новых социальных ожиданий, необходимо достичь нового качества идентичности, т.е. объединить различные свойства, связанные с семейными, тендерными, профессиональными ролями, в непротиворечивую целостность (какая я дочь и внучка, спортсменка и студентка, будущий врач и будущая жена), противоречащие ей отбросить, согласовать внутреннюю оценку себя и оценку, данную другими. Эриксон считал, что кризис идентичности включает ряд противостояний:

— временная перспектива или расплывчатое чувство времени;
— уверенность в себе или застенчивость;
— экспериментирование с различными ролями или фиксация на одной роли;
— ученичество или паралич трудовой деятельности;
— сексуальная поляризация или бисексуальная ориентация;
— отношения лидер/последователь или неопределенность авторитета;
— идеологическая убежденность или спутанность системы ценностей.

Чем успешнее индивид преодолеет этот первый кризис идентичности, тем легче ему справиться с подобными переживаниями в будущем.

На этом сложном пути могут быть и неудачи. Диффузия идентичности (или ролевое смешение) характеризуется тем, что молодой человек в течение более или менее продолжительного времени не способен завершить психосоциальное самоопределение, что вынуждает его возвратиться на более раннюю ступень развития. При этом могут возникнуть специфические трудности:

— диффузия времени — нарушение восприятия времени, проявляющееся двояким образом: либо возникает ощущение жесточайшего цейтнота, либо растянутости и пустоты времени, скуки и никчемности;
— застой в работе — нарушение работоспособности, выражающееся в поглощенности бесполезными для дальнейшего развития вещами в ущерб всем остальным занятиям, возвратом к эдиповой ревности и зависти к братьям и сестрам; неспособность ни продолжить образование, ни выбрать работу;
— отрицательная идентичность проявляется, прежде всего, в отрицании, вплоть до презрения, всех предлагаемых ролей и ценностей, ориентация на «противоположное» — опасный, вредный, нежелательный образец, от которого настойчиво предостерегают (алкоголь, наркотики).

Эриксон ввел понятие «психосоциальный мораторий» для обозначения определенного интервала времени между подростковым периодом и взрослостью, когда общество терпимо относится к пробам различных социальных и профессиональных ролей молодыми людьми. Так, системе высшего образования иногда приписывают, среди прочих, роль отсрочки окончательного выбора взрослых ролей.

Таким образом, выстраивание жизненной перспективы может проходить относительно благополучно при оптимальном сочетании прошлого, настоящего и будущего Я, а может протекать и в кризисных формах.

Многие исследования посвящены развитию и качеству Я - концепции у молодых людей, исследованию соотношений между Я - реальным и Я - идеальным, особенно важным в этот период. Подчеркивается, что по мере взросления, по мере накопления опыта реальной деятельности и общения, складывается более реалистичная оценка собственной личности и возрастает независимость от мнения родителей и учителей. Позитивная Я-концепция, чувство самоуважения, самоценности благоприятно сказывается на постановке перспективных целей и активном стремлении к их достижению.

Переоценка собственных возможностей, «юношеская самоуверенность» встречается достаточно часто и порой толкает молодых людей на неоправданный риск. Отрицательная Я-концепция (проявления которой — низкая самооценка и низкий уровень притязаний, слабая вера в себя, боязнь получить отказ) воздействует наиболее негативно. Со сниженным самоуважением и негативной самооценкой связывают социальную пассивность, одиночество, конформистскую позицию, деградацию, агрессивность и, наконец, преступность. Развитию самосознания и личности Л. С. Выготский отводил в юности центральную роль. В этом возрасте происходит открытие Я, собственного мира мыслей, чувств и переживаний, которые кажутся самому субъекту неповторимыми и оригинальными. Тенденция воспринимать свои переживания как уникальные имеет опасность перерасти в отгороженность и замкнутость, основанные на ошибочной убежденности в том, что понять его особый внутренний мир не сможет никто. Стремление познать себя как личность приводит к рефлексии, к углубленному самоанализу: как и почему поступил в тех или иных обстоятельствах, проявил себя умно, сдержанно или вел себя развязно, или пошел на поводу у другого. «Я собрался зайти к старику Спенсеру, моему учителю истории, попрощаться перед отъездом...

— Значит, ты уходишь от нас?

— Да, сэр, похоже на то.

— Что же тебе сказал доктор Термер?

— Ну... всякое. Что жизнь — это честная игра. И что надо играть по правилам. Он хорошо говорил. Все насчет того же...

— Как же твои родители отнесутся к этому?

— Как сказать... Рассердятся, наверно, — говорю. — Ведь я уже в четвертой школе учусь.

— Эх! — говорю. Это у меня привычка говорить «Эх!», отчасти потому, что у меня не хватает слов, а отчасти, что я иногда веду себя не по возрасту. Мне тогда было шестнадцать, а теперь мне уже семнадцать, но иногда я держусь так, будто мне лет тринадцать. Ужасно нелепо выходит. Так про меня все и говорят, особенно отец. Люди всегда думают, что они тебя насквозь видят. Мне-то наплевать, хотя тоска берет, когда тебя поучают — веди себя как взрослый. Иногда я себя веду так, будто я куда старше своих лет, но этого-то люди не замечают. Вообще ни черта они не замечают» (Сэллинджер Дж.А. Над пропастью во ржи: Повесть. Рассказы. Ростов н/Д, 1999. С. 246-247).

Размышляя о чертах характера, о своих достоинствах и недостатках, молодой человек начинает всматриваться в других людей, сопоставлять свойства их личности и поведения и собственные, отыскивать сходство и непохожесть. Это познание других и самопознание приводит к постановке задач самосовершенствования. Во многих личных дневниках молодых людей находит выражение стремление к самовоспитанию, самоорганизации, к

работе над собой. (Вообще, юношеские дневники выполняют множество важных функций: фиксации воспоминаний, которые придают жизни преемственность и непрерывность; эмоционального катарсиса; замены партнера по общению или «идеального друга»; творческого самовыражения и др.)

В юности вырабатываются ценностные ориентации (научно-теоретические, философские, нравственные, эстетические), в которых выявляется самая сущность человека. Складывается мировоззрение как система обобщенных представлений о мире в целом, об окружающей действительности и других людях и самом себе и готовность руководствоваться им в деятельности. Формируется осознанное «обобщенное, итоговое отношение к жизни» (С.Л. Рубинштейн), которое позволяет выйти на проблему смысла человеческой жизни. В юности создаются благоприятные условия для становления интегративного психического образования, смысла жизни. Прибывающие жизненные силы, открывающиеся возможности настраивают подростков, особенно юношей, на поиск перспективы и жизненного смысла. Появляется заинтересованное, взволнованное отношение к личному смыслу жизни. Активно развивается в юности сфера чувств. Направленность на будущее, ощущение расцвета физических и интеллектуальных возможностей, открывающихся горизонтов создают у юношей и девушек оптимистическое самочувствие, повышенный жизненный тонус. Общее эмоциональное самочувствие становится более ровным, чем у подростков. Резкие аффективные вспышки, как правило, уходят в прошлое; но в некоторых ситуациях, например, когда взгляды молодого человека, его максималистские суждения расходятся со взглядами собеседника, могут возникать резкие выпады и неожиданные реакции.

Юность — это период, которому свойственны противоречивые переживания, внутреннее недовольство, тревожность, метания, но они менее демонстративны, чем в подростничестве. Эмоциональная сфера в юности становится значительно богаче по содержанию и тоньше по оттенкам переживаний, повышается эмоциональная восприимчивость и способность к сопереживанию. «Несмотря на то, что наши рассуждения для постороннего слушателя могли показаться совершенной бессмыслицею — так они были неясны и односторонни,— для нас они имели высокое значение. Души наши так хорошо были настроены на один лад, что малейшее прикосновение к какой-нибудь струне одного находило отголосок в другом. Мы находили удовольствие именно в этом соответственном звучании различных струн, которые мы затрагивали в разговоре. Нам казалось, что недостает слов и времени, чтобы выразить друг другу все те мысли, которые просились наружу» (Толстой Л.Н. Отрочество // Избранные произведения. М., 1985. С. 222).

В то же время эмоциональная восприимчивость часто сочетается с категоричностью и прямолинейностью юношеских оценок окружающего, с демонстративным отрицанием нравственных аксиом, вплоть до морального скепсиса. Важно осознавать, что это отражение собственного интеллектуального и морального поиска, стремление критически переосмыслить «азбучные истины» и принять их уже не как навязанные извне, а как выстраданные и содержательные.

§ 6. Общение в юности

Содержание и характер общения юношей со всеми категориями партнеров определяются решением проблем, связанных со становлением и реализацией их как субъектов отношений в значимых сферах жизнедеятельности. Ценностно-смысловая доминанта общения обнаруживается в ведущей тематике бесед старшеклассников: обсуждение личных дел (своих и партнеров), взаимоотношений людей, своего прошлого, планов на будущее, взаимоотношений юношей и девушек, отношений с товарищами, отношений с учителями, отношений с родителями, своего развития — физического, интеллектуального.

Общение юношей и девушек со взрослыми, с родителями предполагает растущую демократизацию взаимоотношений поколений, решение проблемы автономии выросших детей и авторитета родителей, проблемы взаимопонимания между ними. Отношения со взрослыми сложны, но фактически влияние родителей по многим важным проблемам остается для юношей преобладающим. Отвечая на вопрос массовой анкеты, чье понимание для вас важнее, многие старшеклассники называют взрослых (а не сверстников), мать, отца. Содержание общения со взрослыми включает в себя проблемы поиска смысла жизни, познания самого себя, жизненных планов и путей их реализации, взаимоотношений между людьми, получение информации, связанной с областью интересов старшеклассника и профессиональной принадлежностью взрослого.

Общение со взрослыми протекает неравномерно, стремительная интенсификация общения, обсуждение проблем и вопросов сменяется периодом спада интенсивности общения, пока не накопятся новые беспокоящие проблемы. Юноши и девушки нуждаются в общении с близкими взрослыми, в обращении к их жизненному опыту в решении проблемы самоопределения, но эффективное взаимодействие возможно только в условиях сотрудничества на основе взаимопонимания и взаимоподдержки. Смысл доверительного общения со взрослыми для старшеклассников состоит в возможности найти понимание своих проблем, сочувствие и помощь в их решении. Доверительность в общении как уважение к личности молодого человека, как вера в его потенциальную способность справиться с жизненными трудностями — важнейшая основа для новой гармонии родительско-детских отношений. Общение со сверстниками продолжает играть большую роль в жизни юношей. В старших классах происходят изменения в ориентации на предпочитаемые места общения, наряду с ориентацией преимущественно на общение дома и в школе, происходит дальнейшее освоение социального пространства (улиц, центра города). В юношеском возрасте происходит увеличение потребности в общении, увеличение времени на общение и расширение его круга (не только в школе, семье, по соседству, но и в разных географических, социальных, виртуальных пространствах). Параллельно с расширением сферы общения происходит и углубление, индивидуализация общения. У молодых людей развивается способность устанавливать дружеские отношения, более избирательные, тесные и глубокие. Поиск друга начинается уже в подростковом возрасте, но юношеская дружба интимнее и стабильнее. Дружба характеризуется верностью, близостью и устойчивостью. Друг впервые осознается как alter ego (другой Я). Ему можно «излить душу», с ним можно поделиться своими переживаниями, секретами и надеяться на совет, взаимопонимание, эмоциональное тепло, искренность. Это первая самостоятельно выбранная глубоко личная привязанность, предваряющая и в какой-то степени предвосхищающая другие привязанности, в частности любовь. Дружба и приятельство различаются самими молодыми людьми, число друзей обычно невелико. Юношеская дружба полифункциональна и многообразна: от простого совместного времяпрепровождения до глубочайшей исповедальности и самораскрытия.

Однако юношеская дружба имеет свои сложности: свойственные возрасту требовательность и критичность по отношению к другому, бескомпромиссность, повышенная эгоцентричность порождают болезненные трудности и напряженность во взаимоотношениях со значимыми и близкими сверстниками. В ранней юности сильнее по сравнению с предыдущими возрастными этапами проявляется потребность в уединении. Коммуникативное уединение представляет собой общение с неким идеальным партнером, со своим Я, с представляемыми лицами. В уединении юноши и девушки проигрывают роли, которые им недоступны в реальной жизни. Они делают это в играх-грезах и в мечтах, по преимуществу рефлексивных и социальных. Первая любовь также в определенной мере следствие стремления молодого человека к эмоциональному контакту, душевной близости, к пониманию. Проявления любви в юношеском возрасте обычно принимают форму симпатии, увлечения, влюбленности или же форму дружбы-любви. Во

всех своих проявлениях первая любовь — это важное испытание в юности, во многом влияющее на развитие личности юноши.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ:

1. С какими историческими явлениями связана тенденция удлинения периода взросления?
2. В чем своеобразие социальной ситуации развития в юношеском возрасте?
3. На какие критерии опираются психологи при выделении нижней и верхней границы юности?
4. В чем смысл выделения стадий ранней и поздней юности?
5. Припомните возрастные задачи развития в период взросления, сформулированные Р. Хавигхерстом. Попробуйте порассуждать, какие из них более характерны для подростничества, а какие — для юности?
6. В каких формах может реализовываться «обращенность в будущее» у старшеклассников?
7. В чем разница понятий «самоопределение» и «готовность к самоопределению»? Наметьте несколько способов содействия своевременной выработке психологической готовности самоопределения у выпускников 9-го и 11-го классов средней школы.
8. Как вам кажется, признает ли современное российское общество право на психосоциальный мораторий (в понимании Э. Эриксона)?
9. В чем сходство и разница общения со взрослыми и со сверстниками в юношеском возрасте?
10. Охарактеризуйте проблемы достижения эго-идентичности в современной России. Какие факторы способствуют позитивному разрешению кризиса? Какие условия создают опасность ролевого смешения?

ЗАДАНИЕ 1

Проанализируйте данный отрывок с целью выделения особенностей и закономерностей развития в юношеском возрасте. Какие из них имеют универсальный характер, а какие, может быть, ушли в историческое прошлое?

«Володя на днях поступает в университет, учители уже ходят к нему отдельно... .. Володя только к обеду сходит вниз, а целые дни и даже вечера проводит на верху за занятиями, не по принуждению, а по собственному желанию. Он чрезвычайно самолюбив и не хочет выдержать экзамен посредственно, а отлично. И действительно, в фаэтоне... сидит Володя, но уже не в синем фраке и серой фуражке, а в студенческом мундире с шитым голубым воротником, в треугольной шляпе и с позолоченной шпагой на боку. Володя с сияющим лицом вбегает в переднюю, целует и обнимает меня, Любочку, Мими и Катеньку, которая при этом краснеет до самых ушей. Володя не помнит себя от радости. И как он хорош в этом мундире! Как идет голубой воротник к его чуть пробивающимся черным усикам! Какая у него тонкая длинная талия и благородная походка! В этот достопамятный день все обедают в комнате бабушки, на всех лицах сияет радость, и за обедом, во время пирожного, дворецкий, с прилично величавой и вместе веселой физиономией, приносит завернутую в салфетку бутылку шампанского. Бабушка в первый раз после пережитого горя пьет шампанское, выпивает целый бокал, поздравляя Володю, и снова плачет от радости, глядя на него. Володя уже один в собственном экипаже выезжает со двора, принимает к себе своих знакомых, курит табак, ездит на балы, и даже я сам видел, как раз он в своей комнате выпил две бутылки шампанского с своими знакомыми и как они при каждом бокале называли здоровье каких-то таинственных особ и спорили о том, кому достанется последний глоток. Он обедает, однако, регулярно дома и после обеда по-прежнему усаживается в диванной и о чем-то вечно таинственно беседует с Катенькой; но сколько я могу слышать — как не принимающий участия в их разговорах,— они толкуют только о героях и героинях прочитанных романов, о ревности, о любви; и я никак не могу понять, что они могут находить занимательного в таких разговорах и почему они так тонко улыбаются и горячо спорят. Вообще я замечаю, что между Катенькой и Володей, кроме понятной дружбы между товарищами детства, существуют какие-то странные

отношения, отдаляющие их от нас и таинственно связывающие их между собой» {Толстой Л.Н. Отрочество // Избранные произведения. М., 1985. С. 208).

ЗАДАНИЕ 2

Как в размышлениях юноши отражается специфика его внутреннего мира, его отношения к себе, к окружающим, к будущему? «— Назови, кем бы тебе хотелось стать. — Ну, ученым, или адвокатом, как папа. К наукам я не способен. Адвокатом, наверное, неплохо, но все равно не нравится, — говорю. — Понимаешь, неплохо, если они спасают жизнь невинным людям и вообще занимаются такими делами, но в том-то и штука, что адвокаты ничем таким не занимаются. Если стать адвокатом, так будешь просто гнать деньги, играть в гольф, в бридж, покупать машины, пить сухие коктейли и ходить этаким франтом. И вообще, даже если бы ты все время спасал бы людям жизнь, откуда бы ты знал, ради чего ты это делаешь — ради того, чтобы на самом деле спасти жизнь человеку, или ради того, чтобы стать знаменитым адвокатом, чтобы тебя все хлопали по плечу и поздравляли, когда ты выиграешь этот треклятый процесс, — словом, как в кино, в дрянных фильмах. Как узнать, делаешь ты все это напоказ или по-настоящему, липа все это или не липа? Нипочем не узнаешь!.. Знаешь, кем бы я хотел быть? — говорю. — Знаешь такую песенку — «Если ты ловил кого-то вечером во ржи...»? Понимаешь, я себе представил, как маленькие ребятишки играют вечером в огромном поле, во ржи. Тысячи малышей, и кругом ни души, ни одного взрослого, кроме меня. А я стою на самом краю скалы, над пропастью, понимаешь? И мое дело — ловить ребятишек, чтобы они не сорвались в пропасть... Вот и вся моя работа. Стеречь ребят над пропастью во ржи. Знаю, что глупости, но это единственное, чего мне хочется по-настоящему. Наверно, я дурак» (Сэллинджер Дж.А. Над пропастью во ржи: Повесть. Рассказы. Ростов н/Д, 1999. С. 361-362).

ЗАДАНИЕ 3

О каких аспектах проблемы самоопределения идет речь в статье первокурсницы факультета журналистики МГУ Насти Вир ганской? «Арбатские художники помогли нам понять одну очень важную вещь. Глядя на них, мы часто удивлялись, насколько они другие. Мы, по сути, живем в особом и отдельном мире, где все хотят чего-то добиться, мечтают о чем-то, стремятся к чему-то. И все нам кажется, что мечты наши осуществятся, что все у нас получится. И тут мы вдруг увидели людей, которые ничего в жизни не добились и, оставив свои нелепые амбиции, довольствуются малым. Я испугалась. За себя, за всех, с кем мы живем в нашем, созданном для нас мире... Стало страшно за то, что жизнь может и не получиться. Ведь, по сути, мы тоже, как любой художник, хотим признания, хотим участвовать в чем-то творческом, никому не хочется проводить лучшие дни в душном офисе. Никому не хочется гробить свой талант на проходящих мимо прохожих. Нам хочется внести в жизни что-то новое, и все мы уверены, что способны перевернуть мир. И когда мы сидели в кафе, грелись и рассматривали портреты, нам вдруг стало ясно, что мы на самом деле живем с этими художниками в однои-единственном, общем для нас всех мире... Когда мы уже собрались уходить, мне захотелось сказать им что-нибудь приятное. Нет, не за то, что они открыли нам глаза, а за то, что, дай бог, на их ошибках мы научимся и сделаем все хоть чуть-чуть, но лучше. Мы сказали им, что они замечательно рисуют, и сделали им еще пару комплиментов. В ответ мы увидели серые лица и услышали одну лишь фразу: "Ну, так что, платить будем?"» (Вирганская Н. Живопись на ветру // Новая газета. 2002. 14—17 марта.)

Дополнительная литература:

1. Березин СВ., Аисецкий К.С. Мотынга И.А. Психология ранней наркомании. Самара, 1997.
2. Гаврилова Г.А. Новые исследования особенностей подросткового и юношеского возраста // Вопросы психологии. 1984. № 1. С. 152 — 157.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д, 1996.
4. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. М., 1984.

5. Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989.
6. Запесоцкий А., Фаин А. Эта непонятная молодежь. Проблема неформальных молодежных объединений. М., 1990.
7. Ольшанский Д.В. Неформалы: групповой портрет в интерьере. М., 1990.
8. Современные тенденции молодежной социализации // Под ред. А.Г. Быстрицкого, М.Ю. Рошинах. М., 1991.

Глава XVIII ВЗРОСЛОСТЬ: МОЛОДОСТЬ И ЗРЕЛОСТЬ

§ 1. Взрослость как психологический период

Период взрослости — наиболее продолжительный период онтогенеза (в развитых странах составляет три четверти человеческой жизни). Обычно выделяют три подпериода, или три стадии взрослости:
— ранняя взрослость (молодость),
— средняя взрослость,
— поздняя взрослость (старение и старость).
Понятие взрослости и критерии достижения взрослости. Учитывая многомерность процесса развития и гетерохронность достижений в разных сферах, можно выделить множество признаков взрослости:
— новый характер развития, теперь в меньшей степени связанный с физическим ростом и быстрым когнитивным совершенствованием;
— способность реагировать на изменения и успешно приспосабливаться к новым условиям, позитивно разрешать противоречия и трудности;
— преодоление зависимости и способность брать ответственность за себя и других;
— некоторые черты характера (твердость, благоразумие, надежность, честность и умение сострадать и др.);
— социальные и культурные ориентиры (роли, отношения и т.д.) для определения успешности и своевременности развития во взрослости.
Понятия «взрослость» и «зрелость» не тождественны. Зрелость — это самый социально активный и продуктивный период жизнедеятельности; это период взрослости, когда может осуществиться тенденция к достижению наивысшего уровня развития интеллекта и личности. Древние греки называли этот возраст и состояние духа «акме», что означает «вершина», высшая ступень, цветущая пора.
В теории Э. Эриксона зрелость — это возраст «совершения деяний», наиболее полный расцвет, когда человек становится тождественным самому себе. Главные линии развития человека средних лет — это генеративность, производительность, созидательность (в отношении вещей, детей и идей) и неуспокоенность — стремление стать как можно лучшим родителем, достичь высокого уровня в своей профессии, быть неравнодушным гражданином, верным другом, опорой близким.
Работа и забота — добродетели зрелых людей. Если личность оказывается «успокоенной» в каком-либо отношении, то начинается застой и деградация, которые проявляются в инфантильности и самопоглощенности — в излишней жалости к себе, в потакании своим прихотям. Успешное разрешение конфликта между неуспокоенностью и застоем в установке на преодоление проблем и трудностей, а не в бесконечном сетовании на них.
В гуманистической психологии (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс и др.) центральное значение придавалось процессу самореализации, самоактуализации взрослого человека.
По мнению А. Маслоу, самоактуализирующиеся люди не ограничиваются удовлетворением элементарных (дефицитарных) потребностей, но привержены высшим, предельным, бытийным ценностям, среди которых истина, красота, добро. Они стремятся достичь в своем деле высот (или возможно более высокого уровня). На основе анализа биографий ряда самоактуализирующихся личностей (зрелых, разумных) Маслоу обнаружил присущие им качества: более эффективное восприятие действительности и

более комфортные взаимоотношения с ней; принятие себя, других и природы; спонтанность; сосредоточенность на проблеме; отстраненность (как потребность в уединении и самодостаточности); независимость от культуры и окружения; постоянная свежесть оценок; социальное чувство; глубокие, но избирательные социальные взаимоотношения; демократический характер; нравственная убежденность; невраждебное чувство юмора; креативность. Чтобы совершенствоваться, продвигаться в направлении самоактуализации, нужно помнить, прежде всего, что это продолжающийся процесс, требующий упорного труда над собой:

— необходимо стремиться самозабвенно отдаваться переживаниям, раскрывая свою человеческую сущность взамен демонстрации позы, маски, психологической защиты;

— в каждый момент жизни делать выбор, ведущий к личностному росту, через преодоление страха и стремления к безопасности;

— прислушиваться к внутреннему голосу, дать возможность проявиться своей самости, начиная с самых простых вещей (вроде доверия своему собственному вкусу при оценке кушанья или напитка) ;

— быть честным с самим собой и принимать на себя ответственность; не бояться не понравиться другим людям;

— необходимо преодолеть иллюзии, выявить и отказаться (как бы ни было это болезненно) от психологических защит, понять свои потенциальные возможности и желания.

Обращаясь к студентам-психологам, А. Маслоу предупреждал их о пагубности комплекса Ионы, который представляет собой «боязнь собственного величия», «уклонение от своего предназначения», «бегство от своих талантов»: «Вы должны стремиться стать первоклассными психологами, в самом лучшем значении этого слова, лучше, чем вы можете себе представить».

Г. Олпорт считал, что зрелость личности определяется степенью функциональной автономии ее мотивации. Взрослый индивид здоров и продуктивен, если он превзошел ранние (детские) формы мотивации и действует вполне осознанно. Олпорт, проанализировав работы многих психологов, представил описание самореализующейся личности в виде следующего перечня черт:

1) интерес к внешнему миру, сильно расширенное чувство Я;

2) теплота (сострадание, уважение, терпимость) в отношении к другим;

3) чувство фундаментальной эмоциональной безопасности (принятие себя, самоконтроль);

4) реалистическое восприятие действительности и активность в действиях;

5) самообъективация (самопонимание), привнесение своего внутреннего опыта в актуально переживаемую ситуацию и чувство юмора;

6) «философия жизни», которая упорядочивает, систематизирует опыт и сообщает смысл индивидуальным поступкам.

Необходимо поощрять развитие человеческого потенциала с детства и до конца жизни.

Б.Г. Ананьев в своей книге «Человек как предмет познания» (1969) подчеркивал, что психология среднего возраста — сравнительно новая отрасль возрастной психологии. Психология зрелости оказалась на периферии психологического познания. С одной стороны, она оттеснена подходами генетической психологии, для которой зрелость выступает лишь как продукт и своего рода финал индивидуально - психического развития человека. С другой стороны, геронтология анализирует зрелость как период, в котором сосредоточены истоки процессов старения. Тем не менее данные из истории изучения взрослости позволили выделить произошедшие за последнее столетие явные онтогенетические сдвиги: ускорение процессов созревания и замедление процессов старения, особенно в сфере интеллекта и личности современного человека, что привело к расширению диапазона зрелости — с точки зрения ее продолжительности и потенциала.

Период взрослости, основной этап жизнедеятельности человека, заслуживает того, чтобы четко были сформулированы собственные социальные и психологические задачи развития именно этого периода.
В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман считают, что суть первой ступени взрослости (17—42 года) состоит в индивидуализации системы общественных ценностей и идеалов соответственно личностной позиции человека, который становится субъектом общественных (не узкосоциальных) отношений. Формулой субъектности, по мнению авторов интегральной периодизации психического развития, могут стать слова Мартина Лютера: «На том стою и не могу иначе».
Завершающая ступень (после 39 лет и далее) — универсализация — полагается как потенциальная возможность достижения высшего уровня духовного развития, вхождения в пространство обще- и сверхчеловеческих, экзистенциальных ценностей.

§ 2. Проблема периодизации взрослости

Пестрота терминологии и разнообразие временных рамок отдельных этапов взрослости указывают на сложность проблемы и становящийся характер этого раздела психологии развития. Одна из первых периодизаций принадлежит Ш. Бюлер, которая выделила пять фаз развития взрослого человека на основании осуществления самоопределения.
— Первая фаза (16 — 20 лет) — предшествует собственному самоопределению.
— Вторая фаза (с 16 — 20 лет до 25 — 30 лет) — фаза проб и поиска (профессии, спутника жизни и т.п.). Жизненные цели часто нереалистичны и подвержены изменениям.
— Третья фаза (с 25—30 до 45—50 лет) — пора зрелости: человек находит свое дело в жизни, обзаводится семьей. Субъективно этот возраст переживается как апогей жизни, желания становятся реалистичными, оценки трезвыми. К 40 годам устанавливается самооценка личности, в которой отражаются результаты жизненного пути как целого.
— Четвертая фаза (с 45 — 50 до 65 — 70 лет) — стареющий человек: завершение профессиональной деятельности, исчезновение активного самоопределения и постановки целей.
— Пятая фаза (старше 70 лет) — старый человек: обращение к прошлому и желание покоя.
Известный голландский психолог и психотерапевт Б. Ливехуд приводит в качестве примера периодизацию Уотеринга, который выделяет семилетние фазы в жизни взрослого человека:
— 21—28 лет — завоевание жизненного базиса,
— 28—35 лет — подтверждение и сличение найденных основ жизни,
— 35—42 года — вторая половая зрелость, переориентация в профессиональных целях,
— 42—49 лет — маниакально-депрессивный период,
— 49—56 лет — борьба с собственным закатом,
— 56 — 63 года — мудрость,
— 63 года — 70 лет — возможность еще раз осознанно достичь кульминации своей жизни, возможность «второй молодости».
Однако эти периодизации жизненного пути человека носят скорее описательный характер и не опираются на сколько - нибудь серьезные эмпирические основания. Хронологические рамки периода зрелости достаточно условны и зависят от времени завершения юности и начала периода старения.
Нижняя граница взрослости связывается антропологами и физиологами с возрастом 17 лет (Д. Биррен), 21 год (Д.Б. Бромлей), 20 лет для женщин и 21 год — для мужчин (по международной классификации), 25 лет (В.В. Бунак) и т.д.
Некоторые ученые начало зрелости называют юностью, другие — ранней взрослостью или молодостью; одни выделяют юность как отдельную фазу, а другие рассматривают ее как часть молодости.

Еще большей неопределенностью отличаются характеристики и временные границы среднею возраста, или средней взрослости: от 20 до 35 лет (Д. Векслер), 25-40 (Д.Б. Бромлей), 25-50 (Д. Биррен), 36 — 60 лет (согласно международной классификации возрастов). Чрезвычайно труден и вопрос дробления самой зрелости на качественно своеобразные фазы, или периоды, установления переходов и границ, например, между молодостью и средним возрастом, средним возрастом и пожилым. Актуальна задача выделения моментов перехода — качественных преобразований как прогрессивного, так и инволюционного характера, переломных («критических») моментов развития, что необходимо для построения теории индивидуального развития человека. Верхняя граница зрелости и начало старости еще более варьируют в различных периодизациях в огромном диапазоне: это 55 лет (В.В. Бунак, В.В. Гинзбург, Д.Б. Бромлей, Д. Векслер), 60 лет (Г. Гримм и большинство демографов), 15 лет (Д. Биррен). В данной работе, говоря о зрелости, мы имеем в виду раннюю и среднюю взрослость как стадии «вхождения» в зрелость и «кульминацию» зрелости. (Напомним, что исходной по-прежнему остается принципиальная позиция, согласно которой достижение того или иного биологического, хронологического возраста само по себе не гарантирует ни физической, ни интеллектуальной, ни нравственной зрелости, ни высокой профессиональной квалификации.) Стадия ранней взрослости (молодости) характеризуется получением избирательного права, полной юридической и экономической ответственности, возможностью включения во все виды социальной активности. На этой стадии принимаются смысложизненные решения, выстраивается стратегия (стиль жизни), продолжается или завершается получение профессионального образования, осваиваются профессиональные роли и складывается соответствующий круг общения. Большинство людей образует собственную семью, появляются первые дети. Осваиваются и реализуются супружеские и родительские роли. Представители поколения средней взрослости занимают срединное положение между родителями, вступающими в старость, и взрослеющими детьми, начинающими самостоятельную жизнь, покидающими родительскую семью. Как правило, в социальном плане достигается относительная материальная независимость, высокий уровень профессиональной и общественной карьеры, выполняются функции кормильца и главы семьи, управления в обществе.

§ 3. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в период зрелости

Социальная ситуация развития предполагает активное включение человека в сферу общественного производства, в сферу трудовой деятельности, а также в создание собственной семьи и воспитание детей. С внутренней стороны социальная ситуация развития в период взрослости определяется стремлением к самостоятельности, независимости и, главное, отношением к ответственности. Осознание личной ответственности за свою жизнь и жизнь близких и готовность принять эту ответственность — ключевое переживание социальной ситуации развития зрелости.

Представления о ведущей деятельности, разработанные А.Н. Леонтьевым и Д.Б. Элькониным для периода детства, нуждаются в углубленном понимании ее сущности в зрелом возрасте. В период взрослости ведущим типом деятельности является труд. С позиции акмеологии уточняется, что ведущей деятельностью становится не просто включение в производительную жизнь общества (в самом широком смысле этого понятия), но максимальная реализация сущностных сил человека в ходе такой деятельности. Таким образом, речь идет о стремлении к высшим достижениям человека в разных областях — физической, нравственной, интеллектуальной, профессиональной.

С ценностной стороны взрослость связывают с воспроизводством и творчеством в системе общественных деятельностей и творчеством в системе экзистенциальных ценностей.

§ 4. Развитие личности в период взрослости

Нормативные кризисы взрослости. Развитие личности в период зрелости по-прежнему остается одной из самых сложных и недостаточно исследованных проблем психологии. Например, психоаналитические теории сосредоточены скорее на случаях аномалий личности, патологических вариантах. Норма полагается как состояние отсутствия симптомов болезни. Другой подход, развиваемый с позиций гуманистической психологии, абсолютизирует выдающихся представителей человечества, самоактуализирующихся личностей. Период зрелости личности иногда рассматривается как некое целевое состояние, к которому направлено социальное и психологическое развитие, а далее происходит простое изменение личностных свойств. Многие современные отечественные и зарубежные психологи считают, что личность способна к саморазвитию и особенно в пору зрелости. Однако простой констатации этого положения совершенно недостаточно; необходимо полное, глубокое и точное знание о закономерностях и факторах этого развития. Возрастно-психологическое и акмеологическое представление о взрослости. Н.А. Рыбников в 1920-х гг. предлагал назвать «акмеологией» специальный раздел возрастной психологии, изучающий закономерности развития взрослого человека. Эта идея воплотилась в последние десятилетия в выделении самостоятельной научной дисциплины акмеологии, исследующей феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости. Акмеология изучает пути, способы, условия расцвета человека как индивида (физическое совершенство), как яркой личности, талантливого субъекта деятельности и самобытной индивидуальности, а также как гражданина, родителя, супруга, друга. Акмеология и возрастная психология используют биографический метод в разных его формах: сбор и сопоставление биографического материала, спонтанные и спровоцированные автобиографии, синтезирование типичных историй движения личности в зрелом возрасте, опросники, интервью, тесты, свидетельства очевидцев, контент-анализ дневников, записных книжек, писем. Для анализа привлекается также литературный и клинический материал.

Феномен «акме». По мнению А.А. Бодалева, «вершина в развитии» взрослого человека, вершина зрелости, феномен акме — это многомерное состояние, вариативное и изменчивое, причем пики в разных «ипостасях», как правило, достигаются разновременно. Прослеживание жизненного пути человека, характеристик развития по отдельности и их интеграции свидетельствует о важности каждой «ступени» (младенчества, преддошкольного и дошкольного возрастов и т.д.) в подготовке содержания и формы проявления будущего макроакме человека. В биографиях выдающихся людей, оставивших заметный след в культуре и науке, просматриваются микроакме на каждом возрастном этапе их жизни, своеобразные предвестники будущих достижений. Сравнение акме у разных людей показывает, что его проявление может быть локальным, в пределах одной области деятельности, одной области знаний, а может быть широким, охватывающим большой спектр (яркий пример акме — у Леонардо да Винчи, М.В. Ломоносова, которые состоялись как ученые – энциклопедисты и одновременно как деятели искусства). По уровню, по «калибру» акме может быть чрезвычайно высоким, общественно значимым прорывом, а может быть ординарным и репродуктивным и даже псевдоакме (дутые достижения, авторитет, признание). Другие характеристики феномена акме — время достижения его человеком и продолжительность реализации. Личностное акме как одна из важнейших составляющих вершины зрелости имеет в основе духовно-нравственные ценности, ставшие глубоко значимыми собственными ценностями человека, которые он готов действенно отстаивать. Цельность человека как личности определяется гармоничностью ансамбля отношений к разным сторонам действительности, к прошлому и будущему, к близким и далеким людям и доминированием тех или иных ценностей. В экстремальных условиях глубина приверженности определенным ценностям

и ориентациям обнаруживается предельно четко. Преследуемый гонителями генетики академик Н.И. Вавилов сказал: «Гореть будем, а от убеждений своих не откажемся».
Выделяется ряд факторов, помогающих или мешающих достижению акме человеком:
— социальные макрофакторы (социально-экономические условия современного ему общества, конкретно-историческое время его жизни, социальная принадлежность, конкретная социальная ситуация, возраст человека, его пол);
— социальные микрофакторы (семья, школа, другие учебные заведения, производственный коллектив, влияние отдельных членов семьи, учителей, круг общения);
— фактор саморазвития — собственная работа человека над собой, непрерывная активность внутреннего мира.
По мнению А.А. Бодалева, прогресс саморазвития взрослого человека предполагает следующие новообразования: 1) изменения в мотивационной сфере с усиливающимся отражением общечеловеческих ценностей; 2) возрастание интеллектуального умения планировать и затем практически осуществлять деяния и поступки в соответствии с названными ценностями; 3) появление большей способности мобилизовывать себя на преодоление трудностей объективного характера; 4) более объективное оценивание своих сильных и слабых сторон, степени своей готовности к новым, более сложным деяниям и ответственным поступкам. Существенный момент — не равномерность или гетерохронность появления новообразований, взаимосвязь в их развитии, когда появление одних является условием запуска развития других или достижения ими более высокого уровня. Так, усиление мотивации достижения создает условия для развития способностей человека, что позволяет решать более трудные задачи, достичь успеха и прочувствовать его, порождает постановку новых целей.
Значимым направлением исследований является проблема «смысл жизни и возраст». Смысл жизни рассматривается как интегрирующее образование в психическом развитии человека, которое позволяет субъекту преобразовать представления о собственной жизни как совокупности отдельных возрастных этапов в «единую линию жизни».
Возрастные кризисы взрослости. В западной психологии рассмотрение возрастных кризисов составляет один из важнейших подходов к анализу развития в период взрослости.
Можно обозначить некоторые возрастные периоды, на которые чаще всего приходятся личностные сдвиги: около 20 лет, около 30 лет (28 — 34), 40—45, 55 — 60 лет и, наконец, в позднем возрасте. Хронологические сроки нормативных возрастных кризисов имеют весьма приблизительный характер. Момент возникновения, продолжительность, острота прохождения кризисов в период взрослости могут заметно варьировать в зависимости от личных обстоятельств жизни. Движущей силой развития признается внутреннее стремление к росту и самосовершенствованию, имеет значение также ряд внешних факторов, действующих по принципу «спускового крючка». Среди обстоятельств, провоцирующих кризис, выделяют резкие изменения состояния здоровья (внезапная болезнь, длительное и тяжелое заболевание, гормональные сдвиги), экономические и политические события, смену условий, требований, социальных ожиданий и т.д. Под давлением общественных катаклизмов возможно возникновение двойного кризиса (наложения социального кризиса на возрастной), что обостряет его протекание и настраивает на более глубокое осмысление всей жизни.
Причем форма протекания критического периода может быть разная. Не все исследователи поддерживают представление о «кризисности» этого периода. Модель кризиса включает заведомо негативный компонент: слабость в противостоянии изменившимся обстоятельствам, крушение иллюзий, неудачи, болезненное переживание неудовлетворенности. Некоторые считают более подходящей модель перехода, когда предстоящие перемены (статуса и пр.) планируются и личность способна справиться с трудностями. «Вторая половина жизни» человека весьма интересовала еще К. Юнга. Середину жизни он рассматривал как критический момент, когда происходит «глубинное,

удивительное изменение души». Форсированная социализация сменяется линией саморазвития. В зрелом возрасте человек должен осуществить внутреннюю работу самопознания, которую Юнг называл «индивидуацией». В этом возрасте человек способен интегрировать в своем Я как «женское», так и «мужское» начало, объединить все аспекты личности вокруг самости, обрести гармонию между собой и окружающим миром. Во второй половине жизни человек посредством уравновешивания и интегрирования различных элементов личности может обрести высочайший уровень развития своей личности, опираясь на символический и религиозный опыт. По мнению Юнга, очень немногие достигают этого высочайшего уровня развития личности.

Широкую известность приобрел подход Д. Левинсона к анализу процесса жизни взрослых людей. Левинсон исследовал группу из 40 американских мужчин в возрасте от 35 до 45 лет, проведя с каждым из них 15-часовое биографическое интервью, а также изучал биографии великих людей. Его цель состояла в том, чтобы обнаружить устойчивые, закономерные характеристики развития во взрослости, выделить периоды, когда человеку необходимо решить определенные задачи и создать новые структуры жизни. В результате в жизненном цикле мужчины были выделены три главные эры, каждая из которых продолжается примерно 20 лет. В течение каждой эры индивидуум выстраивает структуру жизни, реализует ее в образе жизни до тех пор, пока не исчерпывает все задачи и не переходит на следующий этап, начиная все сначала. Для большинства мужчин центральное место занимают отношения на работе и в семье.

Левинсон выделил переходы:

— к ранней взрослости — 17 — 22 года;

— переход 30-летия — 28 — 33 года;

— к средней взрослости — 40—45 лет;

— переход 50-летия — 50—55 лет;

— переход к поздней взрослости — 60—'65 лет.

Вхождение во взрослость, период начинаний, приходится на возраст от 17 до 33 лет. Чтобы полностью стать взрослым, молодой мужчина должен справиться с четырьмя задачами, возникающими в процессе развития:

1) увязать мечты о достижениях и реальность: беспочвенные фантазии и совершенно недостижимые цели, а также и полное отсутствие мечты не способствуют росту;

2) найти наставника, чтобы осуществить переход от отношений родитель-ребенок к отношениям в мире взрослых сверстников;

3) выстроить себе карьеру;

4) наладить интимные отношения, установив их с «особенной женщиной» (термин Левинсона), которая поможет ему вступить во взрослый мир, которая будет поощрять его надежды, терпеть его зависимое поведение и другие недостатки, способствовать осуществлению мечты, заставляя партнера почувствовать себя героем. Переходные периоды, по Левинсону, являются стрессовыми, так как в это время цели, ценности и образ жизни подвергаются пересмотру и переоценке. Американская исследовательница Г. Шихи, вдохновленная поисками Левинсона, применила автобиографический метод в сравнительном анализе жизни супругов. Ее выводы во многом подтвердили данные Левинсона. Так, первый кризис (20 — 22 года) — переход к ранней взрослости, кризис «отрывания от родительских корней». Основные задачи и проблемы молодости: уточнение жизненных планов и начало их осуществления; поиски себя, выработка индивидуальности; окончательное осознание себя как взрослого человека со своими правами и обязанностями, выбор супруга и создание собственной семьи; специализация и приобретение мастерства в профессиональной деятельности.

Около 30 лет — переход к средней взрослости, «золотому возрасту», периоду наивысшей работоспособности и отдачи. 30 лет-это возраст нормативного кризиса взрослости, связанного с расхождением между областью наличного и областью возможного, желаемого, переживаемый в виде беспокойства и сомнений. Кризис 30-летия связан с

задачей коррекции плана жизни с высоты накопленного опыта, создания более рациональной и упорядоченной структуры жизни и в профессиональной деятельности, и в семье. Пытаясь преодолеть неприятные чувства, человек приходит к переоценке прежних выборов — супруга, карьеры, жизненных целей. Часто наблюдается стремление к коренной смене образа жизни; распад ранних браков; профессиональная переориентация, которые без личностной перестройки, без углубленной рефлексии часто оказываются всего лишь «иллюзорными» путями выхода из кризиса.

Период после 30 лет — «корни и расширение» — связан с решением материальных и жилищных проблем, продвижением по служебной лестнице, расширением социальных связей, а также с анализом своих истоков и с постепенным принятием частей своего Я, которые ранее игнорировались. Кризис середины жизни, кризис 40-летия , получил наибольшую известность и одновременно наиболее противоречивые оценки. Первые признаки кризиса, разлада внутреннего мира — изменение отношения к тому, что раньше казалось важным, значимым, интересным или, напротив, отталкивающим. Кризис идентичности выражается в переживании чувства не тождественности самому себе, того, что стал иным. По крайней мере, один из моментов кризиса связан с проблемой убывающих физических сил, привлекательности. Открытие убывающих жизненных сил — жестокий удар по самооценке и Я-концепции. Джек Лондон в одном из своих рассказов сравнивает отношение к предстоящему поединку сорокалетнего и молодого боксеров. Ярко описана накопившаяся у боксера среднего возраста физическая усталость, последствия травм и болезней. У него иное восприятие поединка и вообще жизни, чем в молодости, связанное с осознанием ответственности перед семьей, женой и детьми. Он отдает себе отчет, что у него не такие крепкие мышцы, но надеется на аккумуляцию знаний и опыта, умелое распределение сил, интеллектуальное превосходство. Но — увы! - итог поединка в пользу молодости...

Период от 30 до 40 лет часто называют «десятилетием роковой черты». Это возраст подведения предварительных итогов, когда сравниваются мечты и представления о будущем, созданные в юности, и то, чего удалось достичь реально. Подобные кризисные противоречия обычно осознаются самим человеком как явное расхождение, угнетающее несоответствие между Я реальным и Я идеальным, между областью наличного и областью возможного, желаемого. Особенно остро переживают этот кризис люди творческих профессий. Кроме того, изменяются социальные ожидания. Пришло время оправдать надежды общества и создать какой-то социально значимый продукт, материальный или духовный, иначе общество переносит свои ожидания на представителей более молодого поколения.

Кризис 40-летия осмысливается как время опасностей и больших возможностей. Осознание утраты молодости, угасания физических сил, изменение ролей и ожиданий сопровождаются беспокойством, эмоциональным спадом, углубленным самоанализом. Сомнения в правильности прожитой жизни рассматриваются как центральная проблема данного возраста. Г. Шихи выделила несколько моделей (стилей) проживания жизни и мужчинами, и женщинами: «неустойчивые», «замкнутые», «вундеркинды», «воспитатели», «скрытые дети», «интеграторы» и др. Кроме того, Шихи показала специфику возрастных кризисов женщин в отличие от мужчин. Этапы жизненного пути у женщин в гораздо большей степени связаны со стадиями и событиями семейного цикла: заключение брака; появление детей; взросление и обособление детей; «пустое гнездо» (выросшие дети оставили родительскую семью).

«Живите до ста лет, Давид Данилыч, — успокаивала Римма, а все-таки приятно было помечтать о том времени, когда она станет хозяйкой целой квартиры, не коммунальной, собственной, сделает большой ремонт, нелепую пятиугольную кухню покроет сверху донизу кафелем и плиту сменит. Федя защитит диссертацию, дети пойдут в школу, английский, музыка, фигурное катание... ну что бы еще представить? Им многие заранее завидовали. Но, конечно, не кафель, не хорошо развитые дети сияли из просторов

будущего цветным-радужным огнем, искристой аркой бешеного восторга (и Римма честно желала старичку Ашкенази долгих лет жизни: все успеется); нет, что-то большее, что-то совсем другое, важное, тревожное и великое шумело и сверкало впереди, будто Риммин челн, плывущий темной протокой сквозь зацветающие камыши, вот-вот должно было вынести в зеленый, счастливый, бушующий океан.

А пока жизнь шла не совсем настоящая, жизнь в ожидании, жизнь на чемоданах, небрежная, легкая — с кучей хлама в коридоре, с полуночными гостями: Петюня в небесном галстуке, бездетные Эля с Алешей, еще кто-то; с ночными Пипкиными визитами и дикими ее разговорами. ... И эпизод забылся. Но, что-то надорвалось впервые в Римме — она оглянулась и увидела, что время все плывет, а будущее все не наступает, а Федя не так уж и хорош собой, а дети научились на улице нехорошим словам, а старик Ашкенази кашляет да живет, а морщинки уже поползли к глазам и ко рту, а хлам в коридоре все лежит да лежит. И шум океана стал глуше, и на юг они так и не съездили, все откладывали на будущее, которое не хочет наступать. Смутные пошли дни. У Риммы опускались руки, она все пыталась понять, в какой момент ошиблась тропинкой, ведущей к далекому поющему счастью, и часто сидела, задумавшись, а дети росли, а Федя сидел у телевизора и не хотел писать диссертацию, а за окном то валила ватная метель, то проглядывало сквозь летние облака пресное городское солнце. Друзья постарели, стали тяжелы на подъем, Петюня и вовсе исчез куда-то, яркие галстуки вышли из моды, Эля с Алешей завели новую капризную собаку, которую вечерами не на кого было оставить. На работе у Риммы появились новые сослуживицы, Люся-большая и Люся-маленькая, но они не знали о Римминых планах на счастье и не завидовали ей, а завидовали Кире из планового отдела, которая дорого и разнообразно одевалась, меняла шапки на книги, книги на мясо, мясо на лекарства или на билеты в труднодоступные театры и раздраженно говорила кому-то по телефону: «Но ведь ты прекрасно знаешь, как я люблю заливной язык». «Федя, поедем на юг?» — спросила Римма. «Обязательно», — с готовностью, как много раз за эти годы, ответил Федя. Вот и хорошо. Значит, все-таки поедем. На юг! И она прислушалась к голосу, который все еще чуть слышно шептал что-то о будущем, о счастье, о долгом, крепком сне в белой спальне, но слова уже трудно было различить. «Эй, смотри-ка: Петюня!» — удивленно сказал Федя. На экране телевизора, под пальмами, маленький и хмурый, с микрофоном в руках стоял Петюня и клял какие-то плантации какао, а проходившие негры оборачивались на него, и огромный его галстук нарывал африканской зарей, но счастья на его лице тоже что-то не было видно. Теперь Римма знала, что их всех обманули, но кто и когда это сделал, не могла вспомнить. Она перебирала день за днем, искала ошибку, но не находила. Она ехала в притихшем, загрустившем такси и говорила себе: зато у меня есть Федя и дети. Но утешение было фальшивым и слабым, ведь все кончено, жизнь показала свой пустой лик — свалявшиеся волосы да провалившиеся глазницы. И вожделенный юг, куда она рвалась столько лет, представился ей желтым и пыльным, с торчащими пучками жестких сухих растений, с мутными, несвежими волнами, покачивающими плевки и бумажки. А дома-старая, замшелая коммуналка, и бессмертный старичок Ашкенази, и знакомый до воя Федя, и весь вязкий поток будущих, еще не прожитых, но известных наперед лет, сквозь которые брести и брести, как сквозь пыль, засыпавшую путь по колени, по грудь, по шею. И пение сирен, обманно шепчущих глупому пловцу сладкие слова о несбыточном, умолкло навеки» (Толстая Т.Н. Огонь и пыль // Любишь — не любишь: Рассказы. М., 1997. С. 81, 84, 87, 92).

Основатель лечебно-педагогического движения Б. Ливехуд, много лет, посвятивший практической помощи людям в периоды возрастных кризисов, прямо связывает перспективы дальнейшего развития человека с успешностью преодоления кризиса средних лет. Кризис, по его мнению, вызывается сомнениями в подлинности ценностей той экстенсивной жизни, которую человек вел до сих пор, сомнениями в верховенстве материальных ценностей и достижений, основанных на деловитости, прагматизме. Это

«особый шанс продвинуться в процессе потенциального созревания», ответив на вопрос: «Какова моя действительная задача?». Причем переосмыслить себя, понять свое новое предназначение, «желанный лейтмотив» жизни, труднее именно тем, кому в первом периоде жизни удалось утвердиться в личностной установке и увериться в правильности прежней линии. О собственном переживании кризиса 40 лет Б. Ливехуд писал: «Знание определенных процессов не устраняет необходимости при столкновении с ними пережить и перестрадать их. В течение нескольких лет я не спал ночами и задавал себе вопрос, в чем смысл моей жизни. При этом у меня была интересная работа детского психиатра, и я руководил большим учреждением. Я часто мог убедиться в том, что толчок приходит извне, но что на него не реагируешь, если еще не созрел. Достижение зрелости — это процесс развития, который не минует никто, даже знающий». Знание о кризисе все-таки дает преимущество: человек осознает, что не стоит искать кого-то другого на роль «испортившего жизнь», винить посторонние препятствия; надо переосмыслить прожитое и наметить себе ориентиры, выводящие на ценности более высокого порядка. Сам Ливехуд нашел выход в новой работе, которая задала новый лейтмотив жизни, связанный с оказанием духовно-душевной поддержки другим людям в экстремальных для них ситуациях.

По Эриксону, в период средней взрослости человек развивает чувство сохранения рода (генеративности), выражающееся главным образом в интересе к следующему поколению и его воспитанию. Этот этап жизни отличается высокой продуктивностью и созидательностью в самых разных областях. Наибольший риск для развития личности представляет сведение жизни к удовлетворению исключительно собственных потребностей, оскудение межличностных отношений, застывание супружеской жизни в состоянии псевдоблизости.

Р. Пекк, развивая идеи Эриксона, выделяет четыре подкризиса, разрешение которых служит необходимым условием для последующего личностного развития:

— развитие у человека уважения к мудрости (в противоположность физической храбрости);

— смена сексуализации отношений социализацией (ослабление сексуальных ролей);

— противостояние аффективному обеднению, связанному с потерей близких людей и обособлением детей; сохранение эмоциональной гибкости, стремление к аффективному обогащению в других формах;

— стремление к душевной гибкости (преодоление психической ригидности), поиск новых форм поведения. Для удачного преодоления кризисных переживаний человек должен выработать эмоциональную гибкость, способность к эмоциональной отдаче по отношению к подрастающим детям и стареющим родителям. Разрешение подкризисов средних лет — пересмотр жизненных целей в сторону большей сдержанности и реалистичности, осознание ограниченности времени жизни, коррекция условий жизни, выработка нового образа Я, придание все большего значения супругам, друзьям, детям, восприятие своего положения как вполне приемлемого, что приводит к периоду новой стабильности. Нахождение новой цели, значимой и одновременно более реалистичной, позволяет выстроить новую структуру жизни и новую теплоту отношений. У людей, успешно преодолевших кризис, после 50—60 лет отодвигаются повседневные проблемы, расширяются горизонты. Возможно достижение второй творческой кульминации на основе обобщения жизненного опыта, упорядочения, привнесения его в работу и передачи его молодым людям, наблюдение за профессиональным и личностным становлением которых приносит радость. Неразрешенность кризисных переживаний, отказ от активности обновления возвращает кризис с новой силой к 50 годам. Тогда в будущем, игнорируя происходящие с ним изменения, человек погружается в работу, цепляясь за свою административную позицию, за свое должностное кресло. Человек, «застрявший» на ценностях достижения в безнадежных попытках укрепить свой авторитет, относится к молодым как к угрозе своему положению: «Я еще здесь, со мной надо считаться, еще

несколько лет дело будет находиться в моих руках». Нередко наблюдающееся в зрелые годы нежелание идти даже на оправданный риск приводит к замедлению в накоплении новых возможностей человека, в конечном итоге к потере чувства нового, отставанию от жизни, снижению профессионализма. Причем в результате невиданных темпов ускорения развития общества в эпоху информатизации наблюдается тенденция помолодения кризиса, наступления характерных для него переживаний в сравнительно более молодом возрасте.

В современной действительности все яснее осознается роль образования как одной из форм жизнедеятельности человека в любой период жизни. Непрерывное образование — это один из способов успешного разрешения кризиса, путь обретения человеком новых возможностей и социальный механизм сохранения и воспроизведения некоторых характеристик юности. Конечно, необходимо не только пополнять знания, а обретать духовную, умственную гибкость, новое профессиональное мировоззрение. Если же новые ценности, в том числе духовного плана, так и не найдены, то все последующие фазы жизни становятся линией, ведущей к трагическому концу. Ближе к 60 годам происходит изменение всей мотивации в связи с подготовкой к пенсионному периоду жизни. Таким образом, за границей юношеского возраста развитие ни когда не идет линейно, просто как накопление и расширение раз выработанных мотивационных устремлений и смыслового отношения к миру. Время от времени закономерно возникают достаточно драматические переходы к иным мотивационным путям, к иной смысловой ориентации основных видов деятельности.

Отличия нормативных кризисов взрослости от детских кризисов:

— в зрелом возрасте перечень, номенклатура основных деятельностей нередко остается постоянной (трудовая, производительная деятельность, семья, общение и т.д.) в отличие от периода детства, когда происходит периодическая смена ведущих деятельностей;

— глубокие изменения происходят внутри самих основных деятельностей взрослого человека, в их соотношении между собой;

— кризисы зрелости возникают реже, с большим временным разрывом (7—10 лет), они гораздо в меньшей степени привязаны к определенному хронологическому возрасту и более тесно зависят от социальной ситуации, личных обстоятельств жизни;

— развитие в интервалах между кризисами происходит более сглаженно, хронологические рамки достаточно условны;

— кризисы зрелости проходят более осознанно и более скрытно, не демонстративно для окружающих;

— выход из кризиса, его преодоление связано с необходимостью собственной активной внутриличностной работы; решающая роль в становлении личности во всей ее полноте и уникальности принадлежит самому человеку. «Знание нормальных закономерностей хода жизни человека может быть началом выхода из проблем такого рода», — подчеркивал Б. Ливехуд. Таким образом, нормальная зрелая личность — это не личность, лишенная противоречий и трудностей, а личность, способная принимать, осознавать и оценивать эти противоречия, продуктивно разрешать их в соответствии со своими наиболее общими целями и нравственными идеалами, что ведет к новым стадиям, ступеням развития.

В отличие от нормативных кризисов, аномальное развитие характеризуют дефектные формы разрешения внутренних противоречий. Так, злоупотребление алкоголем ведет к иллюзорным способам разрешения, отходу от реальной действительности, перестройке мотивационных и смысловых устремлений. Для невротического развития типичны затяжные кризисы, переходящие во внутренние конфликты; нередко появление ложно - компенсаторных, «паразитарных» деятельностей, ведущих к еще большей консервации противоречий и застою, что прерывает поступательное развитие личности.

§ 5. Психофизиологическое и познавательное развитие в период взрослости

Известный швейцарский психолог Э. Клапаред еще в 20-х гг. XX в. называл взрослость «психической окаменелостью», настаивая на прекращении развития в этом периоде. Комплексное исследование психофизиологической эволюции взрослого человека от 18 до 35 лет, проведенное в 1960 г. под руководством Б.Г. Ананьева, убедительно показало, что понятие возрастной изменчивости психофизиологических характеристик приложимо к человеку на всем диапазоне взрослости. Позднее исследование возрастной динамики внимания, мышления и памяти было продолжено вплоть до 60 лет. Выявлены следующие особенности механизмов развития психических функций:

— Развитие психофизиологических функций носит двухфазный характер. Первая фаза — фронтальный прогресс в развитии функций — наблюдается от рождения до ранней и средней зрелости.

Вторая фаза — специализация психофизиологических функций — начинает активно проявляться после 26 лет. С 30 лет специализация доминирует, что связано с приобретением жизненного опыта и профессионального мастерства.

— Сложная, противоречивая структура развития психофизиологических и психологических функций взрослого человека включает совмещение процессов повышения, стабилизации и понижения функционального уровня, отдельных функций и познавательных способностей. Выявленная закономерность относится и к нейродинамическим, психомоторным характеристикам, и к высшим психическим функциям, таким, как вербальный и невербальный интеллект, память.

— Гетерохронность (неравномерность) развития — несовпадающий темп развития и уровней достижений человека как индивида, личности и субъекта деятельности, в том числе и внутри каждой из сторон в отдельности. Динамика познавательных функций. На протяжении периода от 17 до 50 лет обнаруживается неравномерность в развитии вербально - невербальных компонентов интеллекта, изменяется структура их соотношения.

Для ранней зрелости (от 18 до 25 лет) свойственно усиленное развитие психических функций (фронтальный прогресс). Характерны конструктивные, положительные сдвиги — «пики», или «оптимумы», внимания, памяти, мышления. В этом возрасте обнаруживается большее число оптимумов в развитии мышления и памяти. Достигнутый уровень развития функций сказывается на второй фазе и времени ее наступления.

Стабилизация наблюдается в микропериод 33—35 лет. До 35 лет продолжается становление целостности функциональной основы интеллектуальной деятельности человека. В период 30—33 года наблюдается высокое развитие внимания, памяти, мышления, которое снижается к 40 годам. После 35 лет уменьшается возможность новообразований под влиянием усиливающейся жесткости связей между функциями. В микропериод 41 — 50 лет отмечается статистически значимое снижение уровневой оценки мышления по сравнению с 36—40 годами. Средний максимум творческой активности для многих специальностей наблюдается в 35 — 39 лет. Однако в таких науках, как математика, физика, химия, пик творческих достижений зафиксирован до 30—34-летнего возраста; у геологов, медиков — в 35-39 лет, а для философии, психологии, политики — несколько позже, между 40 и 55 годами. Большое влияние на сохранность познавательных функций оказывают ценностные ориентации взрослых. Такая обобщенная личностная установка, как активное стремление к новому в самых различных областях жизнедеятельности, поиск информации, желание не останавливаться на достигнутом, положительно сказывается на уровне развития образного мышления. Установка на совершенствование своей профессиональной квалификации, систематическое обращение к специальной литературе способствуют развитию преимущественно вербально-логического мышления, а также образного и практического. В микропериод 51-55 лет, еще в большей степени, чем в предыдущий период, на уровень развития различных видов

мышления, качества внимания и памяти, особенно смысловой, влияют активные познавательные устремления в профессиональной сфере и вне ее, восприимчивость к новому в самом широком смысле, в том числе и в досуговой деятельности. Важнейшими факторами оптимизации интеллектуального потенциала взрослых выступают: уровень образования (высшее, техническое или гуманитарное; средне - специальное или др.); образование как процесс, индивидуальная и организованная познавательная активность; вид профессиональной деятельности; характер трудовой деятельности (наличие компонентов творчества, потребность в умственном напряжении) и др. Помимо сохранения, происходит качественное преобразование структуры интеллекта взрослого человека. Доминирующее место занимает обобщение на словесном материале. Новая возможная стадия развития интеллекта — способность самому ставить проблемы, достойные иногда усилий многих поколений. Новое решение старых задач обнаруживается в более широком контексте отношения к себе с позиций общества, судеб человечества, характеризуется способностью к собственным суждениям и умением выбирать линию поведения, т.е. развитой индивидуальностью. Объем вербального запечатления долговременной памяти во многом остается неизменным до старости, но ослабляется способность запечатления, кратковременная память, скорость реакции. Между тем совершенствование профессиональной памяти может не совпадать с общим ухудшением мнемической функции, т.е. специализация функции поддерживает ее общий уровень. Современные исследования, в том числе лонгитюдные, доказали, что когнитивное развитие у взрослых не заканчивается, хотя нет полного согласия в вопросе о том, какие именно способности взрослых изменяются и каким образом. Чтобы охарактеризовать когнитивное развитие после юности, одни теоретики используют понятия «диалектическое» мышление и самостоятельно выбранная позиция и ответственность, подразумевая качественную перестройку интеллекта. Под диалектической стадией в развитии мышления понимается способность обдумывания противоположных мыслей и синтезирование или интегрирование их, интеграции идеального и реального. Другие исследователи говорят о постепенном совершенствовании и гибком использовании интеллекта для решения все более сложных задач на разных возрастных этапах, о способности суждения и рассуждения, о развивающихся смысловых системах, приобретающих индивидуальный характер, и т.п.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ:

1. В чем сложность определения понятия «взрослость»?
2. Каковы критерии достижения взрослости как психологического возраста?
3. Сравните различные теоретические подходы к пониманию взрослости.
4. В чем состоит специфика социальной ситуации развития в период зрелости?
5. Выскажите вашу точку зрения по поводу ведущей деятельности в период зрелости. Сравните ее с известными вам позициями психологов.
6. Охарактеризуйте феномен акме и его значение для психологии развития.
7. Поразмышляйте над проблемой соотношения возрастного (нормативного), внутриличностного и социального кризисов в жизни взрослого человека.
8. Какие пути преодоления возрастных кризисов предлагаются как наиболее перспективные?

ЗАДАНИЕ 1

Обсудите с родителями, со знакомыми старше 35 — 40 лет проблему возрастных кризисов, обратившись к их субъективному опыту. Предварительно продумайте те вопросы, которые целесообразно задать, и их тактичную форму. Оцените полученную информацию с точки зрения остроты проблем, их осознанности самим субъектом и «проявленности» для окружающих.

ЗАДАНИЕ 2

Проанализируйте данный отрывок, обращая специальное внимание на:

— особенности переживания героем кризиса середины жизни;

— поиски им путей преодоления кризисных явлений.

«.. Но Денисов знал, что он и сам не подарочек — с прокуренным своим пиджаком, с тяжелыми мыслями, с ночным сердцебиением, с предрассветным страхом — умереть и быть забытым, стереться из людской памяти, бесследно рассеяться в воздухе. До половины пройдена земная жизнь, впереди вторая половина, худшая. Вот так прошелестит Денисов по земле и уйдет, и никто-то его не помянет! Каждый день помирают Петровы и Ивановы, их простые фамилии высекают на мраморе. Почему бы и Денисову не задержаться на какой-нибудь доске, почему не украсить своим профилем Орехово-Борисово? «В этом доме проживаю я...» Вот он женится на Лоре и помрет — она же не решится обратиться туда, где это решают, увековечивать, нет ли... «Товарищи, увековечьте моего четвертого мужа, а? Ну, това-арищи...». «Хо-хо-хо...» Ну, в самом деле, кто он такой? Ничего не сочинил, не пропел, не выстрелил. Ничего нового не открыл и именем своим не назвал. Да ведь и то сказать, все уже открыто, перечислено и поименовано, все, и живое и мертвое, от тараканов до комет, от сырной плесени до спиральных рукавов заумных туманностей. Вон какой-нибудь вирус — дрянь, дешевка, от него и курица не чихнет, так нет, уже пойман, назван, усыновлен парочкой ученых немцев — смотри сегодняшнюю газету. Призадумаешься — как они его делят на двоих? Небось разыскали его, завалящее такое дрянцо, в немытом стакане и обмерли от счастья — и ну толкаться, кричать: «Мое!» — «Нет, мое!» Разбили очки, порвали подтяжки, отмутузили друг друга, запыхались, присели со стаканом на диван, обнялись: «Давай, брат, пополам!» — «Давай, что уж с тобой поделаешь...» Пробовал Денисов изобретать — не изобреталось, пробовал сочинять стихи — не сочинялось, начал было труд о невозможности существования Австралии: сварил себе крепкого кофе и засел на всю ночь к столу. Работал хорошо, с подъемом, а под утро перечел — и порвал, и плакал без слез, и лег спать в носках. Вскоре после этого он и повстречал Лору, и был пригрет и выслушан, и многажды утешен как у себя в Орехове-Борисове, где на них, конечно, пролился золотым дождем капитан, опять отдраивший кингстоны, так и в ее безалаберной квартирке, где всю ночь в коридоре что-то шуршало» (Толстая Т.Н. Сомнамбула в тумане // Любишь — не любишь: Рассказы. М., 1997. С. 331, 333).

Дополнительная литература:

1. Акмеология / Под ред. А.А. Деркача. М., 2002.
2. Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных ситуациях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. №1.
3. Анциферова А.М. Способность личности к преодолению деформаций своего развития // Психологический журнал. 1999. № 1. С. 6—19.
4. Аргайл М. Психология счастья. М., 1990.
5. Боровинская А.В., Фролов Ю.И. Кризис 30 лет и модели поведения женщин //Психология зрелости и старения. 2001. № 6.
6. Василюк Ф.Е. Жизненный мир и кризис // Психологический журнал. 1995. № 3.С. 90-101.
7. Возрастные особенности психических функций взрослых в период зрелости (41-46 лет) / Под ред. И.Я. Петрова. М., 1978.
8. Гамезо М.В. и др. Возрастная психология: личность от молодости до старости. М.,1999.
9. Климов Е.А. Психология профессионала. М., 1996.
10. Коулмен В. Внутренняя сила. СПб., 1997
11. Ньюмен Ю., Ньюмен Б. Различия между детством и взрослостью: идентификационная граница.
12. Психология возрастных кризисов: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченок. Мн., 2000.
13. Самоукина Н.В. Парадоксы любви и брака. М., 1998.
14. Самоукина Н.В. Психология материнства // Прикладная психология. 1998. № 6.
15. Сатир В. Как строить себя и свою семью. М., 1992.

16. Соболъников В.В. Психология развития зрелой личности в особых условиях. Новосибирск, 1998.
17. Филиппова Г.Г. Материнство: сравнительно-психологический подход // Психологический журнал. 1999. № 5.
18. Фонтана Д. Как справиться со стрессом. — Перри Г. Как справиться с кризисом. — М.,1999
19. Брум А., Джеллико Х. Как жить с вашей болью. М., 1995.
20. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
21. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М., 1997.
22. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. М., 1993.
23. Шайе К.У. Интеллектуальное развитие взрослых // Психологический журнал. 1998. № 6. С. 72-87.

Глава XIX ВЗРОСЛОСТЬ: СТАРЕНИЕ И СТАРОСТЬ

§ 1. Старость как био-социо-психологическое явление

Поздняя взрослость, старость как психологический возраст — это заключительный период жизни, включающий изменение позиции человека в обществе и играющий свою особую роль в системе жизненного цикла.

Старость рассматривается как сложное биосоциопсихологическое явление. Как биологический феномен, старость связана с возрастанием уязвимости организма, с увеличением вероятности смерти. Как социальное явление, старость обычно ассоциируется с выходом на пенсию, с изменением (снижением) социального статуса, с потерей важных социальных ролей, с сужением социального мира. Издавна бытуют представления о старости как о тяжелом, инертном, «закатном» времени жизни. Распространенные стереотипы, социальные ожидания относительно старости нашли отражение во множестве пословиц и поговорок русского народа: «Пора списать в архив», «пора сойти с круга», «пора на мыло», «пора с ярмарки», «был конь, да изъездился», «укатали сивку крутые горки». Дж. Холл, основоположник социальной геронтологии, писал: «Познание старости есть долгий, сложный, мучительный опыт: с каждым новым десятилетием сжимается кольцо Великой усталости, ограничивая интенсивность и продолжительность нашей деятельности».

На психологическом уровне речь идет об осознании происходящих изменений и более или менее успешном приспособлении к ним. Что приносит с собой старость для человека? Старение может стать периодом потерь или утрат (экономических, социальных, индивидуальных), которые приведут к состоянию зависимости, часто воспринимаемому как унизительное и тягостное. Но в позитивном варианте старость — это обобщение опыта, знаний и личностного потенциала, помогающее решить задачу адаптации к новым требованиям жизни и возрастным изменениям. В период старости можно глубоко понять и уяснить жизнь как целое, ее сущность и смысл, ее обязательства перед предшествующими и последующими поколениями.

Определить хронологические границы начала старости весьма сложно, поскольку диапазон индивидуальных различий в появлении признаков старения огромен. Эти признаки выражаются в постепенном снижении функциональных возможностей человеческого организма. Однако старость следует характеризовать не только с негативной стороны, выделяя угасание определенных способностей по сравнению со зрелостью. Необходимо установить качественные отличия психики пожилого человека, выявить и показать особенности психическою развития, происходящего на фоне ухудшающейся психофизиологии, в условиях инволюционных изменений нервной системы.

§ 2. Актуальность исследования геронтопсихологических проблем

В мировой науке отмечается большой интерес к изучению старости. Как социальная категория, старость, по мнению Ф. Ариеса, была выделена лишь в XX в.
Это вызвано в первую очередь демографической ситуацией, складывающейся на планете Земля в последние 100 лет. Происходит старение населения мира, т.е. увеличение доли пожилых людей в популяции, особенно очевидное в высокоразвитых странах. Среди причин постарения населения — сокращение рождаемости, улучшение здравоохранения, снижение уровня смертности в младенческих и старших возрастах, увеличение индивидуальной продолжительности жизни. Историческая тенденция роста продолжительности жизни наиболее отчетливо проявилась в прошлом веке. Средняя продолжительность жизни в бронзовом веке составляла всего 18—20 лет, в Средние века — 35 лет, в XIX в. — 44 года. В XX в. средняя продолжительность жизни возросла до 68 — 72 лет. При этом почти с каждым поколением увеличивается и нормальная индивидуальная продолжительность жизни. Феномен постарения населения, превращения общества в «седеющее», в «мир старых людей», порождает новые медицинские, финансовые, юридические, политические и другие вопросы и проблемы. Значимую часть избирателей и потребителей товаров и услуг теперь составляют пожилые, что требует определенной переориентации всей системы. Все чаще мы видим политическую и коммерческую рекламу, специально предназначенную для пожилых людей. Самая же острая проблема — организация пенсионного обеспечения и социальной поддержки в старости, для чего необходимы большие материальные средства (а это - увеличение нагрузки на работающих членов общества) и человеческие ресурсы (огромная армия социальных работников). Даже экономически стабильные государства Европы и Америки полагают, что решать эту задачу им будет все труднее и труднее (ее даже называют «демографической бомбой замедленного действия»). В некоторых государствах уже поставлен вопрос о пересмотре пенсионного возраста (например, в Великобритании после 2010 г. пенсионный возраст для женщин увеличится до 65 лет). Старость как возрастной период стала массовым явлением; вполне реально прожить еще 15 — 20 лет после выхода на пенсию, что приблизительно составляет четверть жизни. Старение рассматривается и как общественная, и как личностная проблема. Познание закономерностей старения, расширение возрастных рамок активной трудоспособности и полноценной жизнедеятельности, разработка способов оптимизации старения — важнейшая комплексная проблема геронтологии, геронтомедицины, геронтопсихологии. Геронтопсихология — раздел возрастной психологии, по священный проблемам старения, недавно выделившийся и недостаточно разработанный, но привлекающий все большее внимание исследователей в последние десятилетия. Как протекает психическое старение, какова взаимосвязь биологического и психического старения, каково влияние отношения общества, общественных стереотипов на характер старения, соотношение старения и разных видов профессиональной деятельности, перспективы включенности пожилого человека в разные сферы общественной жизни, возможность психологического благополучия и самореализации в старости — вот далеко не полный перечень вопросов, от решения которых зависит и разработка стратегических направлений социальной политики в отношении пожилых, и конкретные формы ее осуществления.

§ 3. Теории старения и старости

Существует множество подходов к пониманию и изучению старости. Очень важно отдавать отчет, какое базовое представление о старости лежит в основе того или иного подхода, поскольку специфика восприятия старости одновременно диктует спектр теоретических вопросов и предписывает пути разрешения многочисленных практических проблем. Старость как биологическая проблема. Старость как базовое биологическое

свойство всех живых организмов рассматривается в теориях «программированного» и «программированного» старения, в теориях «изнашиваемости», «клеточных отбросов», старения иммунной системы и цитологической теории. В каждой из этих теорий обосновывается своя модель механизма старения организма. К биологическим теориям можно отнести и теорию основоположника отечественной геронтологии А.А. Богомольца, который главным фактором старения считал нарушение гармонии физиологических процессов организма, и теорию старения как интоксикации И.И. Мечникова.

Геронтолог В.В. Фролькис определял старость как время сокращения приспособительных возможностей организма. Анализируя фундаментальные механизмы старения, Фролькис не только констатировал факт снижения приспособительных возможностей организма, но показал тенденции саморегуляции, которые противостоят разрушению и направлены на стабилизацию жизнедеятельности организма и увеличение продолжительности жизни. Понятие антистарения, или витаукта (от лат. вита — жизнь, ауктум — увеличивать), составляет важный аспект предложенной им адаптационно-регуляторной теории старения. Подход, в основу которого положено представление о старении, запрограммированном эволюцией, включенном в генетический код («Программированное старение»), и подход, согласно которому повреждения клеток не предопределены генетически, а происходят случайно, в результате сбоев («программированное старение») имеют весьма общий биологический характер в объяснении причин инволюции в старости. Важно, что в зависимости от предполагаемого механизма старения выстраивается система предсказаний будущего состояния организма, мер профилактики негативных последствий, однако роль психологического фактора в удлинении человеческой жизни при этом не учитывают. В теории разобществления (теория освобождения, «выхода из игры») считается неизбежным процессом последовательного разрушения социальных связей.

Явление разобществления выражается в изменении мотивации, в сосредоточении на своем внутреннем мире и спаде коммуникативности. Объективно «разобществление» проявляется в утрате прежних социальных ролей, в ухудшении состояния здоровья, в снижении дохода, в утрате или отдалении близких людей. Субъективно оно переживается индивидом как ненужность, сужение круга интересов, сосредоточение их на себе. Суть теории заключается в том, что процесс разобществления биологически и психологически обоснован и неизбежен. Разрыв между личностью и обществом происходит вскоре после выхода на пенсию, по инерции пожилой человек продолжает поддерживать старые связи, интересуется тем, что происходит на работе. Затем эти связи становятся все более искусственными и постепенно прерываются. Количество поступающей человеку информации уменьшается, круг его интересов сужается, падает активность, в связи с чем ускоряется процесс старения. Теория активности («новой занятости») противоположна теории разобществления; во главу угла она ставит положительную взаимосвязь уровня активности и удовлетворенности жизнью. Теория активности предполагает, что старые люди должны быть вовлечены в жизнь общества, это должно означать, что чем некто активнее, тем он и удовлетвореннее. Концепция непрерывного жизненного пути трактует старость как поле битвы за сохранение прежнего стиля жизни. К социальным подходам к старости можно отнести рассмотрение более частных проблем взаимоотношений старого человека и других людей (членов его семьи, социальных работников). Это весьма актуальные проблемы «напряжения помощника», жестокого отношения к пожилым, домашнего насилия. Старость как когнитивная проблема. В основе этого подхода лежит так называемая «модель дефицита» — процесс потери или снижения эмоциональных и интеллектуальных способностей. Теория ингибиции (сдерживания) полагает, что старые люди становятся менее умелыми по причине затруднений в восприятии внешней информации и поэтому они концентрируются на задачах уровня «ручных» дел. Согласно теории «неупотребления», интеллектуальные умения в поздней жизни ухудшаются в результате недостаточного использования. Другой вариант когнитивной теории старения относится к личной, персональной стороне старения. В ней рассматривается, каким

образом пожилой человек истолковывает происходящие с ним изменения. При этом главную роль играют три области: личные переживания (ухудшение самочувствия, уменьшение привлекательности), особенности социального статуса (включение, интеграция или изоляция), осознание конечности собственного бытия.

Комплексные теории старения. Теориям, акцентирующим одну из сторон старения, противопоставляются комплексные теории. Старение многогранно, оно состоит из нескольких взаимосвязанных биологических, социальных, психологических процессов. Нет просто старения, старения вообще — у каждого человека свой собственный, персональный путь старения. Так, например, Дж. Тернер и Д. Хелмс выделяют три взаимосвязанных и взаимоперекрывающихся процесса:

— психологическое старение — как индивид ощущает и представляет себе свой процесс старения, как относится к процессу своего старения, сравнивая его со старением других людей;

— биологическое старение — биологические изменения организма с возрастом (инволюция);

— социальное старение — как индивид связывает старение с обществом; как выполняет социальные роли.

В теоретической модели П. Балтеса подчеркивается, что развитие имеет «всевозрастной» характер, продолжается на протяжении всей жизни, является многомерным, многонаправленным процессом, пластичным и включающим процессы роста (приобретений) и упадка (потерь). Согласно этой теории, развитие детерминировано сложным взаимодействием ряда факторов: внешнего (социальной среды), внутреннего (биологического) и синтезом биологического и социального. Эти факторы задают три направления развития: нормативное возрастное, нормативное историческое и ненормативное развитие жизни. Нормативное возрастное развитие связано с переходом от одного этапа к другому: в аспекте биологического старения (начало пубертатного периода или менопаузы) и в аспекте социального старения (влияние выхода на пенсию на поведение). Нормативное историческое развитие происходит в контексте тех глобальных социально-исторических событий, которые переживались целой возрастной группой (например, большинство 60-летних британцев имеют опыт получения продуктов по карточкам, а 20-летние их сограждане с этим не знакомы). Ненормативное жизненное развитие обусловлено влиянием событий, уникальных для жизни конкретного индивида (сыграть главную роль в фильме в 5-летнем возрасте, получить Нобелевскую премию). По мнению автора, сила воздействия факторов различается в зависимости от возраста. В пожилом возрасте велико влияние нормативных возрастных факторов, и необходимо учитывать накопленный эффект не нормативных личных событий.

Модель Балтеса позволяет четче выделить типическое в развитии всех людей, общее для конкретных поколений и особенное в жизни отдельной личности.

§ 4. Проблема возрастных границ старости

Ученые разных специальностей (антропологи, геронтологи, психологи) имеют различные точки зрения на периодизацию человеческой жизни и возрастной отсчет старения, но большинство эмпирически выбирают возраст 60—65 лет как начало старости. В качестве иллюстрации можно привести несколько точек зрения. Чешский профессор Б. Пржигода: старение — от 60 до 75 лет, старческий возраст — от 75 до 100 лет. Э.Б. Харлок: старость или старение — от 60 лет до смерти. Дж. Биррен: поздняя зрелость — 50 — 75 лет, старость — от 75 лет.

Д.Б. Бромлей: в условиях Англии цикл старения из 3 стадий: удаление от дел — 65—70 лет; старость — 70 лет и более; дряхлость, болезненная старость и смерть — до 110 лет. Один из основоположников российской геронтологии И.В. Давыдовский считал, что никаких календарных дат наступления старости не существует. Другой известный

геронтолог Н.Ф. Шахматов, разрабатывавший подход к проблемам старения с позиции биологических закономерностей и тенденций, рассматривал психическое старение как результат возрастно-деструктивных изменений в высших отделах центральной нервной системы. Он стремился доказать, что хотя процесс старения — это закономерный процесс возрастных изменений в органах и системах в ходе онтогенеза, приводящий к старости, но он имеет ярко выраженный индивидуальный характер. Место и время возникновения, преимущественное распространение, скорость прогрессирования определяют различные формы, или варианты, психического старения, так же как и продолжительность жизни. Поэтому даже с биологической точки зрения трудно выделить некую дату наступления старости. Термин «стареющие», предлагаемый Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ), указывает на постепенность и непрерывность процесса.

В соответствии с классификацией Европейского регионального бюро ВОЗ, старение (пожилой возраст) длится у мужчин с 61 до 74 лет, у женщин — с 55 до 74 лет. С 75 лет наступает старость (преклонный возраст). Период старше 90 лет — долгожительство (старчество). Социальный критерий перехода к старости часто связывают с официальным возрастом выхода на пенсию. Однако в разных странах, для различных профессиональных групп, для мужчин и женщин пенсионный возраст неодинаков (в основном от 55 до 65 лет). Другие социально-экономические показатели «порога», перехода к старшему возрасту — это изменение основного источника дохода, изменение социального статуса, сужение круга социальных ролей. Довольно существенным является различение так называемой «молодой старости», «третьего» возраста (обычно до 75 лет) и «старой старости», «четвертого» возраста (после 75 лет). Различение основано на применении функционального критерия — возможности для старого человека вести активную и независимую жизнь или же нуждаться в постороннем уходе. Психологические критерии завершения, исчерпывания периода зрелости и перехода к старости четко не сформулированы. Разрешение этого вопроса во многом связано с дискуссией по поводу специфических жизненных задач этого периода и существа кризиса перехода к поздней взрослости и старости. Очевидно, что внутри периода поздней взрослости (старости) должны быть выделены отдельные стадии психического развития.

§ 5. Возрастные психологические задачи и личностные кризисы в старости

Кризис на границе зрелости и старости датируют примерно возрастом 55—65 лет. Содержание его в психологии представлено весьма смутно и мозаично. Метафорические описания («юность старости», «возраст увядания», «крутой поворот психической жизни», «борьба с собственным закатом» и т.п.) соседствуют с указанием на конкретные факторы, которые могут быть рассмотрены как причина кризиса.

Так, иногда кризис старшего возраста называют предпенсионным, тем самым, выделяя в качестве главнейшей детерминанты такой социальный фактор, как достижение пенсионного возраста или выход на пенсию. Действительно, на современном историческом этапе «объективной меткой», маркерным событием начала периода старости служит наступление официального пенсионного возраста. Выход на пенсию кардинально изменяет образ жизни человека, включая потерю важной социальной роли и значимого места в обществе, отделение человека от своей референтной группы, сужение круга общения, ухудшение материального положения, изменение структуры психологического времени, вызывая иногда острое состояние «шока отставки». Этот период оказывается трудным для большинства стареющих людей, вызывая негативные эмоциональные переживания. Однако индивидуальная выраженность и напряженность переживания пенсионного кризиса весьма различаются в зависимости от характера труда, от ценности его для индивида, от степени психологической подготовленности человека, его личностных особенностей и жизненной позиции, сложившейся в предшествующие годы. Так, расставание с тяжелой физической работой или нелюбимым

профессиональным занятием может пройти совершенно безболезненно, даже радостно, как освобождение и возможность заняться чем-то другим, более приятным. Л.И. Анцыферова делает вывод о том, что по совокупности характеристик (уровень активности, стратегии совладания с трудностями, отношение к миру и себе, удовлетворенность жизнью) можно различить два основных личностных типа пожилых людей. Пожилые люди первого типа мужественно переживают уход на пенсию, переключаются на занятие новым интересным делом, склонны устанавливать новые дружеские связи, сохраняют способность контролировать свое окружение. Все это ведет к переживанию ими чувства удовлетворенности жизнью и даже увеличивает ее продолжительность. Пожилые люди второго типа характеризуются как пассивно относящиеся к жизни, испытывающие отчуждение со стороны окружающих. У них наблюдается сужение круга интересов, снижение показателей интеллекта по тестам, потеря уважения к себе, ощущение ненужности и личностной неадекватности.

Наиболее результативной стратегией смягчения кризисной ситуации отставки признана техника «антиципирующего совладания». Выработка психологической готовности к новой социальной позиции включает предварительное планирование свободного времени, поиск нового жизненного уклада, новых путей включения в общество, предвидение негативных состояний и событий; стремление воспринять «отставку» в позитивном плане как освобождение деятельности от жестких ограничений по содержанию и времени, как переход в более свободное пространство, позволяющее проявиться новым способностям человека. Противодействие социальному старению — сложный процесс обдумывания своей жизни и соответствующей деятельности, заблаговременное планирование жизни после прекращения профессиональной деятельности.

Другая точка зрения на кризис перехода к старости состоит в том, что это, прежде всего, кризис идентичности, внутриличностный кризис. Его предпосылки связаны с тем, что приметы старения, как правило, раньше и четче замечаются окружающими, а не самим субъектом. Процессы физиологического старения в силу их постепенности долгое время не осознаются, возникает иллюзия «неизменности» самого себя. Осознание старения и старости бывает неожиданным (например, при встрече с одноклассниками) и мучительным и приводит к различным внутренним конфликтам. Несоответствие между постаревшим телом и не изменившимся сознанием личности приводит к внимательной фиксации на ощущениях собственного тела, наблюдению его, прислушиванию к своему организму. Иногда кризис идентичности, вызванный осознанием старости, сравнивают с подростковым (там тоже есть задача выработки нового отношения к своему изменившемуся телу), но кризис в позднем возрасте гораздо болезненнее. «Мир конечен, мир искривлен, мир замкнут, и замкнут он на Василии Михайловиче. В шестьдесят-то лет шуба тяжела, ступени круты, а сердце днем и ночью с тобой. Шел себе и шел, с горки на горку, мимо сияющих озер, мимо светлых островов, над головой — белые птицы, под ногами — пестрые змеи, а пришел вот сюда, а очутился вот здесь; сумрачно тут и глухо, и воротник душит, и хрипло ходит кровь. Здесь - шестьдесят. Все это, все уже. Трава тут не растет. Земля промерзла, дорога узка и камениста, а впереди светится только одна надпись: выход. И Василий Михайлович был не согласен» (Толстая Т.Н. Круг // Любишь — не любишь: Рассказы. М., 1997. С. 53). Старость в концепции Э. Эриксона знаменует собой завершение предшествующего жизненного пути. Референтное окружение для человека старшего возраста, по мнению Э. Эриксона, — «человечество», «люди моего типа». Основные модальности поведения — «быть тем, кем стал», «сознавать, что когда-нибудь перестанешь существовать». Сущность психосоциального кризиса личности в старости — это достижение целостности Эго. Возможность «успешного» перехода в старший психологический возраст Эриксон связывает с позитивным разрешением предыдущих возрастных кризисов. Цельность личности основывается на подведении итогов своей прошлой жизни и осознании ее как единого целого, в котором уже ничего нельзя изменить. Мудрость определяется Эриксоном как определенное состояние духа,

как взгляд в прошлое, настоящее и будущее одновременно, освобождающий историю жизни от случайностей и дающий возможность установить связь и преемственность поколений. Мудрость представляет собой высшее достижение возраста старости. Разрешение финального кризиса требует углубленной внутренней работы, поисков, а не смирения и пассивности в принятии неизбежного конца. Если же человек ощущает, что не достиг тех целей, к которым стремился, или не может свести свои поступки в единое целое, то возникает страх смерти, ощущение безысходности, отчаяние. Разрешение кризиса идентичности конца жизни может быть зафиксировано в словах: «Я есть то, что меня переживет». Р. Пекк, развивая идеи Эриксона, утверждал, что человеку необходимо преодолеть три подкризиса (или разрешить три конфликта), чтобы чувство цельности (полноценности) полностью сложилось.

1. Переоценка собственного Я помимо профессиональной роли или какой-то другой социальной роли. Надо суметь перейти к новому рассмотрению себя, своей уникальности не через призму одной роли (профессионала или родителя), а с других позиций. В связи с этим вспоминается восьмидесятилетний мужчина, который в опроснике «Кто Я?» все десять определений дал, исходя из уже оставшейся позади профессиональной деятельности: «Я — бывший инженер; бывший завотделом; тот, кто проработал 40 лет на одном месте» и т.д.

2. Осознание факта ухудшения здоровья и старения тела, выработка необходимого «равнодушия», терпимости. Успешное старение возможно, если человек сможет приспособиться к неизбежному физическому дискомфорту или найдет такое занятие, которое поможет ему отвлечься.

Как утверждал один из современных сатириков, здоровье после 50 лет — это когда каждый день болит в другом месте.

3. Преодоление озабоченности перспективой близкой смерти, принятие мысли о смерти без ужаса, продление собственной жизненной линии через участие в делах молодого поколения.

По данным Н.Ф. Шахматова, многие пожилые люди, хотя и не проявляют глубокого интереса к вопросам смерти, но и не испытывают травмирующих переживаний от беседы на эту тему (конечно, при условии соблюдения такта и осторожности). Обычными ответами на вопросы соответствующего рода были: «Стараюсь не думать и не думаю о смерти», «Зачем думать о ней, какой в этом прок», «Боюсь не смерти, а физических страданий, которые могут ей сопутствовать».

Ролевая переориентация пожилого человека сочетается с необходимостью научиться уступать более молодым лидерские позиции в семье и профессиональной деятельности. Об этом писал Б. Ливехуд, связывая преодоление кризиса пожилого возраста с открытием новых смыслов жизни, духовных ценностей. Тогда и наблюдение за молодыми, входящими в период наивысших достижений, принесет человеку радость, а не зависть и стремление вставить палки в колеса. В интегральной периодизации общего психического развития В.И. Слободчикова и Г.А. Цукерман старость рассматривается как пятая, завершающая ступень развития — «универсализация». Универсализация понимается как выход за пределы индивидуальности и одновременно вход в пространство обще- и сверхчеловеческих, экзистенциальных ценностей. Особые направления деятельности — работа по завершению того, что может быть завершено, и по принятию незавершенности (несовершенства) себя и мира. Характерным становится добровольный отказ от инициативности как нетерпеливого побуждения событий несвоевременных.

В приведенной периодизации норма психического развития понимается как указание на высшие возможности, на вершинные достижения данного возраста. Чем старше возраст, тем реже в реальной жизни человека обнаруживается совокупность возрастных характеристик, введенных в схему периодизации. В этом смысле примерами нормы авторы считают лишь редчайшие уникальные биографии людей, про которых говорят: «Человек на все времена!». Это жития святых, жизнь А. Швейцера, Я. Корчака, А.

Сахарова, т.е. людей, сменивших заслуженную славу профессионалов на безвестное служение общечеловеческим ценностям. В личных биографиях большинства людей — множество примеров несоответствия нормативному развитию, примеров остановки, регресса, выхода на уровень обыденного функционирования. «Каждый период жизни имеет свой собственный смысл, свою собственную задачу. Найти их и себя в них является одной из важнейших задач приспособления к жизни», — писал Э. Штерн. Возрастные задачи развития в период старости могут быть суммированы следующим образом:
— адаптация к возрастным изменениям — телесным, психофизиологическим;
— адекватное восприятие старости (противостояние негативным стереотипам);
— разумное распределение времени и целенаправленное использование оставшихся лет жизни;
— ролевая переориентация, отказ от старых и поиск новых ролевых позиций;
— противостояние аффективному обеднению, связанному с потерей близких людей и обособлением детей; сохранение эмоциональной гибкости, стремление к аффективному обогащению в других формах;
— стремление к душевной гибкости (преодоление психической ригидности), поиск новых форм поведения;
— стремление к внутренней целостности и осмыслению прожитой жизни.

§ 6. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в старости

Центральная характеристика социальной ситуации развития в старости связана со сменой общественной позиции, с выходом на пенсию и удалением от активного участия в производительном труде. Существующий в обществе ограниченный и негативный характер «культурных эталонов» старости и неопределенность социальных ожиданий в отношении пожилого человека в семье не позволяют рассматривать социальную ситуацию жизни пожилого человека как полноценную ситуацию развития. Уходя на пенсию, человек сталкивается с необходимостью важного, трудного и абсолютно самостоятельного выбора в решении вопроса: «Как быть старым?» На первый план выдвигается активный, творческий подход самого человека к собственному старению. Превращение социальной ситуации жизни в ситуацию развития — это в настоящее время индивидуальная личностная задача каждого пожилого человека.
Подготовка к выходу на пенсию, рассматриваемая как выработка готовности к смене социальной позиции, — необходимый момент психического развития в старости, как направленность на школьное обучение в пяти-шестилетнем возрасте или как профориентация, профессиональное самоопределение в юности.
Решение общечеловеческой проблемы «проживания/переживания старости», выбора стратегии старения не рассматривается узко, как некое одномоментное действие, это растянутый, может быть, на годы процесс, связанный с преодолением нескольких личностных кризисов. На пороге старости человек решает для себя вопрос: пытаться ли ему сохранять старые, а также создавать новые социальные связи или перейти к жизни в кругу интересов близких и своих собственных проблем, т.е. перейти к жизни в целом индивидуальной. Этот выбор определяет ту или иную стратегию адаптации — сохранение себя как личности и сохранение себя как индивида. В соответствии с этим выбором и, соответственно, стратегией адаптации ведущая деятельность в старости может быть направлена либо на сохранение личности человека (поддержание и развитие его социальных связей), либо на обособление, индивидуализацию и «выживание» его как индивида на фоне постепенного угасания психофизиологических функций. Оба варианта старения подчиняются законам адаптации, но обеспечивают различное качество жизни и даже ее продолжительность. Стратегия адаптации «по типу замкнутого контура» проявляется в общем снижении интересов и притязаний к внешнему миру, эгоцентризме, снижении эмоционального контроля, в желании спрятаться, в чувстве неполноценности,

раздражительности, которая со временем сменяется равнодушием к окружающим. Примерно о такой модели старения говорят, описывая «пассивное старение», поведение по типу «эгоистической стагнации», потерю социального интереса. Альтернатива состоит в поддержании и развитии многообразных связей с обществом. В этом случае ведущей деятельностью в старости может стать структуризация и передача жизненного опыта.

Вариантами адекватных возрасту видов социально значимой деятельности могут быть продолжение профессиональной деятельности, написание мемуаров, преподавание и наставничество, воспитание внуков, учеников, общественная деятельность. В 1999 г. (в Международный год пожилого человека в Москве) в галерее наивного искусства «Дар» в рамках проекта «Никогда не поздно быть наивным» состоялись выставки пяти художников России. Там были представлены произведения лучших, официально признанных так называемых «наивных художников»: Александра Суворова, Павла Леонова, Василия Григорьева, Любови Майковой, Елены Волковой. Каждый из них начал писать либо раскрылся как художник именно в пожилом возрасте. Например, Любовь Майкова впервые взяла кисть в руки в 79 лет. И их картины, яркие, истинно «живописные», — проявление потребности в «чистом» искусстве, проявление мудрости и индивидуальности, особого глубокого внутреннего мира, который состоялся в душах очень простых людей. Это тот идеал творческой деятельности в старости, тот высокий образец полноты жизни и цельности, который не всем доступен, но к которому следовало бы стремиться. Сохранение себя как личности предполагает возможность посильно трудиться, иметь разносторонние интересы, стараться быть нужным близким людям, ощущать «вовлеченность в жизнь». И даже — при самых суровых обстоятельствах: очень пожилая, больная, прикованная к постели женщина радуется, что может приносить пользу близким: «Ведь вы же целый день на работе, квартира без присмотра, а тут хоть я дома, присмотрю». А.Г. Лидере считает, что особая «внутренняя работа» по принятию своего жизненного пути, по переосмыслению пережитого в условиях невозможности реальных существенных изменений жизни и выполняет функцию ведущей деятельности в старости.

Н.С. Пряжников предложил выделить специфику самоопределения и деятельности на разных этапах старости:

I. Пожилой, предпенсионный возраст – 55-60 лет (до выхода на пенсию) — это прежде всего ожидание, а в лучшем случае — подготовка к пенсии. В целом период характеризуется:

1. Социальная ситуация развития:

— ожидание пенсии: для кого-то пенсия воспринимается как возможность «поскорее начать отдыхать», для кого-то — как прекращение активной трудовой жизни и неясность, что делать со своим опытом и еще немалой оставшейся энергией;

— основные контакты еще носят больше производственный характер, когда, с одной стороны, коллеги могут ожидать, чтобы данный человек поскорей ушел с работы (а сам человек это чувствует), а с другой стороны, человека не хотят отпускать и он сам втайне надеется, что пенсия для него наступит позже, чем для многих его сверстников;

— отношения с родственниками, когда, с одной стороны, человек еще может в немалой степени обеспечивать свою семью, включая и внуков (и в этом смысле он «полезен» и «интересен»), а с другой стороны, предчувствие своей скорой «ненужности», когда он перестанет много зарабатывать и будет получать свою «жалкую пенсию»;

— стремление воспитать, подготовить себе «достойную замену» на работе;

2. Ведущая деятельность:

— стремление «успеть» сделать то, что еще не успел (особенно в профессиональном плане), а также стремление оставить о себе «добрую память» на работе;

— стремление передать свой опыт ученикам и последователям;

— при появлении внуков люди предпенсионного возраста как бы «разрываются» между работой, где они хотят максимально реализовать себя, и воспитанием своих внуков, которые для них не менее важны (это ведь тоже продолжение их рода);

— к концу предпенсионного периода (особенно если вероятность ухода с данной работы очень высокая) наблюдается стремление выбрать себе занятие на пенсии, как-то спланировать свою дальнейшую жизнь.

П. Период выхода на пенсию (первые годы после выхода на пенсию) — это прежде всего освоение новой социальной роли, нового статуса. В целом этот период характеризуется следующим:

1. Социальная ситуация развития:

— старые контакты (с коллегами по работе) в первое время еще сохраняются, но в дальнейшем становятся все менее выраженными;

— в основном контакты с близкими людьми и родственниками (соответственно, со стороны родственников требуется особая тактичность и внимание к еще «неопытным» пенсионерам);

— постепенно появляются друзья - пенсионеры или даже другие, более молодые люди (в зависимости от того, чем будет заниматься пенсионер и с кем ему придется общаться. Например, пенсионеры-общественники сразу же находят для себя новые сферы деятельности и быстро обзаводятся новыми «деловыми» контактами);

— обычно родные и близкие стремятся к тому, чтобы пенсионер, «у которого и так много времени», больше занимался воспитанием внуков, поэтому общение с детьми и внуками также является важнейшей характеристикой социальной ситуации пенсионеров.

2. Ведущая деятельность:

— прежде всего, это «поиск себя» в новом качестве, это проба своих сил в самых разных видах деятельности (в воспитании внуков, в домашнем хозяйстве, в хобби, в новых отношениях, в общественной деятельности и т. п.) — это самоопределение методом «проб и ошибок»; фактически у пенсионера времени много, и он может себе позволить это (правда, все это происходит на фоне ощущения того, что «жизнь с каждым днем все уменьшается и уменьшается...»);

— для части пенсионеров первое время на пенсии — это продолжение работы по своей основной профессии (особенно когда такой работник получает пенсию и основную зарплату вместе); в этом случае у работающего пенсионера значительно повышается чувство собственной значимости;

— все более усиливающееся стремление «поучать» или даже «стыдить» людей более молодого возраста;

— для части пенсионеров это может быть стремление спокойно осмыслить всю прожитую жизнь: кто-то даже пытается в этот период начинать писать «мемуары», а кому-то непременно нужно поделиться своим опытом и переживаниями.

III. Период собственно старости (через несколько лет после выхода на пенсию и до момента серьезного ухудшения здоровья), когда человек уже освоил новый для себя социальный статус, характеризуется примерно следующим:

1. Социальная ситуация:

— общение в основном с такими же старцами;

— общение с членами своей семьи, которые либо эксплуатируют свободное время старика, либо просто «опекают» его;

— некоторые пенсионеры находят для себя новые контакты в общественной деятельности (или даже в продолжающейся профессиональной деятельности);

— для части пенсионеров меняется значение отношений с другими людьми. Например, некоторые авторы отмечают, что многие ранее близкие для старика связи постепенно «теряют свою прежнюю интимность и становятся более обобщенными».

2. Ведущая деятельность:

— досуговое увлечение (нередко пенсионеры меняют одно увлечение за другим, что несколько опровергает представление об их «ригидности»; они по-прежнему продолжают искать себя, искать смыслы в разных деятельностях...). Главная проблема такого поиска

— «несоразмерность» всех этих деятельностей по сравнению с предыдущей («настоящей») работой;
— стремление всяческими путями подтвердить свое чувство собственного достоинства, согласно принципу: «Пока я хоть что-то полезное делаю для окружающих, я существую и требую к себе уважения»;
— для части стариков в этот период (даже когда здоровье еще достаточно хорошее и нет никаких причин «прощаться с жизнью»)
ведущей деятельностью может стать подготовка к смерти, что выражается в приобщении к религии, в частом хождении на кладбище, в разговорах с близкими о «завещании».
IV. Долгожительство в условиях резкого ухудшения состояния здоровья существенно отличается от старости без особых проблем со здоровьем. Поэтому есть смысл выделить особенности именно такого варианта старости.
1. Социальная ситуация:
— в основном - общение с родными и близкими, а также с врачами и соседями по палате (если старец находится на стационарном лечении);
— также это соседи по палате в домах престарелых (в основном старцев передают в такие дома, когда за ними нужен особый уход).
К сожалению, во многих домах такой уход фактически хуже, чем в домашних условиях.
2. Ведущая деятельность:
— лечение, стремление хоть как-то бороться с болезнями;
— стремление осмыслить свою жизнь. Очень часто это стремление приукрасить свою жизнь, человек как бы «цепляется» за все лучшее, что было (и чего не было) в его жизни. В этом состоянии человек хочет оставить после себя что-то очень хорошее, значимое, достойное и этим как бы доказать себе и окружающим: «Я жил не зря». Или покаяться в чем-то недостойном.
V. Долгожительство при относительно хорошем здоровье (примерно после 75 — 80 лет и старше) может характеризоваться:
1. Социальная ситуация:
— общение с близкими и родными людьми, которые начинают даже гордиться, что в их семье живет настоящий долгожитель. В какой-то мере эта гордость эгоистична: родные считают, что в их роду хорошая наследственность и что они также долго проживут. В этом смысле долгожитель — символ будущей долгой жизни для других членов семьи;
— у здорового долгожителя могут появиться новые друзья и знакомые;
— поскольку долгожитель — явление редкое, то пообщаться с таким старцем стремятся самые разные люди, включая представителей средств массовой информации. Поэтому круг знакомых у долгожителя может даже несколько расшириться.
2. Ведущая деятельность:
— она во многом зависит от наклонностей данного человека, но в любом случае это достаточно активная жизнь (иногда даже с излишествами, характерными для здорового зрелого человека). Вероятно, для сохранения здоровья важны не только предписания врача, но и само чувство своего здоровья (или «чувство жизни»).

§ 7. Личностные особенности в старости

Среди ряда факторов, обусловливающих социальный и психологический статус пожилого человека, важное место занимает фактор физического здоровья, физической активности, значение которого тем выше, чем старше возраст.
Физическое состояние, самочувствие во многом определяет место пожилого человека в семье и в обществе. При выраженных формах физического упадка, дряхлости, выраженных возрастных изменениях опорно-двигательного аппарата, слепоте положение старика приближается к положению соматического больного. Болезненный характер физического увядания определяет форму психического старения и в целом психическую

жизнь. При этом на второй план отступает все то, что составляет содержание переживаний собственно старения, нового отношения с окружающими. Ограничение физических возможностей и ощущения недомогания рассматриваются как сигнал о начале старения. «Старики начинают чувствовать свое тело как невозможность им пользоваться»,— писал Лопес Ибор. Происходящие физиологические изменения переживаются и осознаются человеком. Для первых этапов старения особенно типично повышенное внимание к возрастным изменениям в физическом состоянии. Первые признаки увядания (потеря зубов, появление лишнего веса) вызывают стремление обнаружить причину неприятных явлений и избавиться от них с помощью медикаментозных средств. В сознании человека старость (как биологический процесс) отражается преимущественно как физический недуг, болезненное состояние. По существу старение представляет собой состояние постоянно переживаемого физического недомогания, выраженного то в большей, то в меньшей степени. Оно предстает в виде симптомов, в основном знакомых человеку и по более ранним возрастным периодам: вялость, повышенная утомляемость, болезненные ощущения в различных частях тела, обычно непродолжительные по времени. Указанные ощущения физического нездоровья являются отражением самого инволюционного процесса. Возрастное снижение физической силы и подвижности лежит в основе столь знакомого и привычного внешнего облика старого человека.

Пожилые женщины при лучших показателях физического здоровья (по сравнению с мужчинами) уделяют больше внимания своему здоровью, чаще посещают врачей, чаще жалуются на свои старческие недуги.

Физическое неблагополучие — важная причина неудовлетворенности жизнью в старости. Частыми следствиями этого бывают оскудение чувств, очерствение, прогрессирующая утрата интереса к окружающему, изменение отношений с близкими, понижение всех видов самооценки. Однако отношение к собственному старению — активный элемент психической жизни в старости. Моменты осознания факта физических и психических возрастных изменений, признание естественности ощущений физического нездоровья составляют новый уровень самосознания. Терпимость или нетерпимость пожилого человека к ограничению физических сил и возможностей, к физической слабости с болезненными ощущениями отражают отношение к собственному старению.

При стратегии активного совладания с трудностями обнаруживается осознанное отношение к возрастным изменениям, продолжающим выявляться с годами. Эта новая позиция в большей степени зависит от самого человека. К примеру, это может быть ироничный взгляд на себя — старика, шутливое согласие с утратой прежних физических возможностей, с болезненными ощущениями. Л. Сенека в «Нравственных письмах к Луцилию» (письмо XXX) пишет о современном ему историке, последователе Эпикура — А. Бассе: «Он изнемогает в борьбе со старостью, она гнетет его слишком сильно, чтобы ему подняться... но наш Басе бодр духом... Вот что дает философия: веселость, несмотря на приближение смерти, мужество и радость, несмотря на состояние тела, силу, несмотря на бессилие. Хороший кормчий плывет и с изодранными парусами, и даже когда снасти сорвет, он приспособит, что осталось, и плывет дальше». Безразличие к недужным и болезненным ощущениям, которое нередко можно наблюдать в случаях глубокой старости, рассматривается как свидетельство глубокого снижения жизненного тонуса.

Мотивационно-потребностная сфера. Обнаружено, что перечень, номенклатура потребностей в старом возрасте во многом та же самая, что и в предыдущие периоды жизни. По данным К. Рощака, изменяется структура, иерархия потребностей: прослеживается выдвижение в центр потребностной сферы потребности в избегании страдания, потребности в безопасности, потребности в автономии и независимости, потребности в проецировании на других своих психических проявлений. И в то же время наблюдается смещение на более отдаленные планы потребностей в творчестве, в любви, в самоактуализации и чувстве общности. В поздний период жизни происходит общее

изменение временной жизненной перспективы. По мере того как удлиняется прошлое, будущее представляется все более ограниченным и менее реальным. Большее значение теперь имеют жизнь в настоящем и воспоминания о прошлом, чем будущее. Феномен обращенности пожилых людей к воспоминаниям прошлого, их особой эмоциональной окрашенности — существенный момент психической жизни пожилых. Многие старые люди начинают жить «одним днем», наполняя каждый такой день заботами о здоровье, хлопотами по хозяйству. Например, по нашим данным, почти треть опрошенных пожилых людей на вопрос о планах на будущее отвечали: «Не планирую» или «Нет будущего». Другие две трети говорили о будущем, связывая его с занятиями конкретной деятельностью ближайшие несколько месяцев (посадить огород, сделать ремонт, помочь кому-либо (детям, внукам)) или просто надеясь «прожить еще несколько лет», «дожить до свадьбы внучки», «увидеть правнука». Сокращение «оси будущего» и акцентирование значимости повседневных дел (в том числе для сохранения ощущения занятости, нужности, полезности для себя и окружающих) перестраивают переживание психологического времени. Описывается феномен ускорения движения времени, когда годы и десятилетия субъективно протекают все быстрее. С другой стороны, обнаруживается «растягивание времени», когда какое-нибудь небольшое событие (посещение поликлиники или магазина) эмоционально заполняет собой весь день.

Хорошее физическое здоровье, умеренный характер общих возрастных изменений, долгожительство, сохранение деятельного образа жизни, высокое общественное положение, наличие супруга и детей, материальный достаток не являются залогом и гарантией осознания старости как благоприятного периода жизни. И при наличии этих признаков, каждого в отдельности и вместе взятых, пожилой человек может считать себя ущербным и полностью не принимать свое старение. Н.Ф. Шахматов в своем анализе старения стремился показать неразрывную связь биологической и психологической сторон старения. Он настаивал на том, что благоприятные формы психического старения характеризуются гармоничным снижением физических и психических функций (при качественной сохранности их функционирования), что сопровождается согласием с самим собой, с естественным ходом событий, и в том числе с неминуемостью завершения собственной жизни. Заслуживает внимания приводимая Шахматовым характеристика мотивационно-потребностной сферы и жизненной позиции пожилых людей, которые считали свое старение удачным, успешным, благоприятным и даже счастливым:

— отчетливая ориентировка этих пожилых людей на настоящее. Эти люди не обнаруживают какой-либо проекции на прошедшее, но также нет и устойчивых планов деятельной жизни на будущее. Сегодняшнее старческое существование принимается без каких-либо оговорок и без планов к изменению в лучшую сторону;

— тенденция к пересмотру прошлых активных целевых установок, правил и убеждений, впервые появившаяся в позднем возрасте. Подобная мыслительная работа приводит к выработке новой, созерцательной, спокойной и самодостаточной жизненной позиции. Окружающая жизнь, сегодняшнее состояние здоровья, физические недуги, быт воспринимаются терпимо, такими, какие они есть;

— появление новых интересов, ранее не свойственных данному человеку. Среди них особо выделяются обращение к природе, наклонность к стихосложению, желание бескорыстно быть полезным окружающим, в первую очередь больным и слабым, иногда впервые появляется любовь к животным;

— устойчивая мыслительная работа, отражающая стремление переосмыслить свой прошлый жизненный опыт, прошлую деятельность с позиции старого человека. Прошлые успехи в накоплении знаний, почетные должности и звания теряют прошлую привлекательность и кажутся малозначащими. Прочность и искренность семейных и родственных отношений представляются маловажными. Материальные ценности, приобретенные в течение жизни, также оказываются несущественными. Однако весь строй сегодняшних установок этих пожилых выгодно высвечивает настоящий период их

жизни. Примеры положительного отношения к жизни в старости можно увидеть в ряде самоописаний старения известными и выдающимися личностями (Цицерон, И.П. Павлов, К.И. Чуковский и др.). К.И. Чуковский писал в своем дневнике: «...никогда я не знал, что так радостно быть стариком, что ни день— мои мысли добрей и светлей». Особенности Я-концепции. Относительно особенностей Я-концепции в позднем возрасте мнения исследователей расходятся. С одной стороны, имеются сведения о негативных характеристиках самосознания, выраженном снижении самооценки и удовлетворенности жизнью у многих людей. В других работах обнаруживаются противоположные факты. В исследованиях О.Н. Молчановой показано, что наряду с общим снижением ценности Я и его отдельных аспектов с возрастом проявляется и другая тенденция, названная автором психологическим витауктом. Психологический витаукт — это факторы стабилизации и компенсации Я-концепции в позднем возрасте. Среди них: высокая реальная самооценка по ряду параметров; фиксация на позитивных чертах своего характера; снижение идеальных и достижимых самооценок, а также их сближение с реальной самооценкой; относительно высокий уровень самоотношения; признание своей позиции удовлетворительной (даже если она крайне низка); ориентация на жизнь детей и внуков; ретроспективный характер самооценки.

Психологическое старение имеет внутренне противоречивый характер, что находит свое отражение в качественном своеобразии и разнонаправленных тенденциях Я-концепции человека и обусловливает резко выраженные индивидуальные вариации. Типологии личности в пожилом возрасте. По результатам нескольких лонгитюдных исследований, при переходе от средней к поздней взрослости важные аспекты личности сохраняются неизменными. Постоянство относится, например, к таким характеристикам личности, как уровень нейротизма (тревожности, подавленности, импульсивности), соотношение экстраверсии и интроверсии, уровень открытости опыту. По мнению ряда авторов, в старости редко вырабатывается новая жизненная позиция. Скорее, это заострение и модификация имеющейся жизненной позиции под влиянием новых обстоятельств. Личность старого человека все же остается сама собою. В эмпирическом исследовании американских психологов были обследованы мужчины, находящиеся на пенсии или частично занятые. Были выделены пять основных типов личностных черт.

1. Конструктивный тип — характерны внутренняя уравновешенность, позитивный эмоциональный настрой, критичность по отношению к себе и терпимость к другим. Оптимистическая установка к жизни сохраняется после окончания профессиональной деятельности. Самооценка этой группы пожилых и старых людей довольно высока, они строят планы на будущее, рассчитывают на помощь окружающих.

2. Зависимый тип — также социально приемлем и хорошо адаптирован. Выражается в подчиненности супружескому партнеру или ребенку, в отсутствии высоких жизненных и профессиональных претензий. Эмоциональное равновесие поддерживается благодаря включенности в семейную среду и надежде на постороннюю помощь.

3. Защитный тип — характерны преувеличенная эмоциональная сдержанность, некоторая прямолинейность в поступках и привычках, стремление к «самообеспеченности», неохотное принятие помощи от других людей. Девиз людей с оборонительным отношением к наступающей старости — активность даже «через силу». Расценивается как невротический тип.

4. Агрессивно-обвинительный тип. Люди с таким набором черт стремятся «переложить» на других людей вину и ответственность за собственные неудачи, взрывчаты и подозрительны. Они не принимают свою старость, отгоняют мысль о выходе на пенсию, с отчаянием думают о прогрессирующей утрате сил и смерти, враждебно относятся к молодым людям, ко всему «новому, чужому миру». Их представление о себе и о мире квалифицировались как неадекватные.

5. Самообвинительный тип — обнаруживается пассивность, безропотность в принятии трудностей, склонность к депрессиям и фатализму, безынициативность. Чувство

одиночества, покинутости, пессимистическая оценка жизни в целом, когда смерть воспринимается как избавления от несчастливого существования. И.С. Кон в качестве критерия для выделения социально-психологических типов старости использует направленность деятельности. Позитивные, психологически благополучные типы старости:
1) продолжение после выхода на пенсию общественной жизни, активное и творческое отношение;
2) устройство собственной жизни — материальное благополучие, хобби, развлечения, самообразование; хорошая социальная и психологическая приспособленность;
3) приложение сил в семье, на благо другим ее членам; чаще это женщины. Хандры и скуки нет, но удовлетворенность жизнью ниже, чем в двух первых группах;
4) смысл жизни связывается с укреплением здоровья; более характерно, для мужчин. Этот вид организации жизнедеятельность дает определенное моральное удовлетворение, но иногда сопровождается повышенной тревожностью, мнительностью в отношении здоровья.
Отрицательные типы развития: 1) агрессивные ворчуны, 2) разочаровавшиеся в себе и в собственной жизни, одинокие и грустные неудачники, глубоко несчастные. Анализируя специфику эмоциональных переживаний в старости, М.В. Ермолаева приходит к выводу, что феномен оценки качества и смысла жизни на данном возрастном этапе является сложным и недостаточно изученным. Возможно, что факторы, обусловливающие удовлетворенность жизнью в старости, отличны от факторов, обусловливающих неудовлетворение ею. Эмоциональное переживание удовлетворенности жизнью в старости связано с оценкой пожилыми людьми смысла своей жизни для других, с наличием жизненной цели и временной перспективы, связывающей их настоящее, прошлое и будущее. Неудовлетворенность жизнью как суммарное переживание связано с оценкой внешних и внутренних условий жизни и складывается из озабоченности своим ухудшающимся здоровьем, внешностью, нехваткой материальных средств, актуальным отсутствием физической и моральной поддержки, фактической изоляцией. Вместе с жизненной мудростью центральным психологическим новообразованием старости является способность жить более глубокими слоями души, но это лишь возможность, реализация которой зависит от человека.

§ 8. Познавательная сфера в период старения

Снижение психического тонуса, силы и подвижности составляет основную возрастную характеристику психического реагирования в старости. Геронтолог Э.Я. Штернберг делает вывод, что основное, что характеризует старение, — это снижение психической активности, выражающееся в сужении объема восприятия, затруднении сосредоточения внимания, замедлении психомоторных реакций. У пожилых людей возрастает время реакции, замедляется обработка перцептивной информации и снижается скорость когнитивных процессов. Применительно к благоприятным формам психического старения существенно, что, несмотря на эти изменения силы и подвижности, сами психические функции остаются качественно неизменными и практически сохранными. Изменение силы и подвижности психических процессов в старости оказывается сугубо индивидуальным. П. Балтес разрабатывал идею о том, что интеллектуальная сфера пожилого человека поддерживается посредством механизма избирательной оптимизации и компенсации. Избирательность проявляется в постепенном сокращении видов деятельности, когда отбираются только самые совершенные и на них сосредоточиваются все ресурсы. Некоторые утраченные качества, например физическая сила, компенсируются за счет новых стратегий выполнения действий. Память. Широко распространено представление о нарушениях памяти как основном собственно возрастном симптоме психического старения. Фиксация на нарушениях памяти типична и

для самих старых людей. Общий вывод многочисленных исследований последних лет относительно влияния старения на память состоит в том, что память действительно ухудшается, но это не однородный и не однонаправленный процесс. Большое число факторов, не связанных напрямую с возрастом (объем восприятия, избирательность внимания, снижение мотивации, уровень образования), оказывают воздействие на качество выполнения мнемических заданий. Указывается, что у пожилых людей, по-видимому, ниже эффективность организации, повторения и кодирования запоминаемого материала. Однако, тренировка после тщательного инструктирования и небольшой практики существенно улучшает результаты, даже у самых старых (тех, кому около 80 лет). Однако эффективность подобного обучения молодых людей выше, т.е. резервные возможности развития у пожилых людей меньше. Разные виды памяти — сенсорная, кратковременная, долговременная — страдают в разной степени. «Основной» объем долговременной памяти сохраняется. В период после 70 лет в основном страдает механическое запоминание, а лучше всего работает логическая память. Большой интерес представляют исследования автобиографической памяти. Интеллект. В рамках иерархического подхода к рассмотрению интеллекта при характеристике когнитивных изменений в старости выделяют «кристаллизованный интеллект» и «подвижный интеллект». Кристаллизованный интеллект определяется количеством приобретенных в течение жизни знаний, способностью решать задачи, опираясь на имеющуюся информацию (дать определения понятий, объяснить, почему красть нехорошо). Подвижный интеллект подразумевает способность решать новые проблемы, для которых нет привычных способов. Оценка общего интеллекта (Q-фактор) складывается из совокупности оценок и кристаллизованного, и подвижного интеллекта. Исследования, проведенные в первой трети XX в., демонстрировали типичную кривую старения: после 30-летнего возраста, на который приходился пик интеллектуального развития, начинался процесс нисхождения, в меньшей степени затрагивавший вербальные характеристики. Позднее, когда были предприняты усилия по преодолению влияния вмешивающихся переменных, было показано, что значительное снижение интеллектуальных показателей можно констатировать только после 65 лет. Например, в масштабном Сиэтлском лонгитюдном исследовании старения, продолжительностью более 20 лет, при тестировании измерялись способность выполнять основные арифметические операции и оперирование числами, умение делать логические выводы, зрительно-пространственные отношения, вербальное понимание и гибкость. Отмечается, что хотя оценка интеллекта, определяемая количеством правильных ответов по тесту, в старости снижается, однако интеллектуальный коэффициент (IQ) с возрастом почти не изменяется, т.е. человек в сравнении с другими членами своей возрастной группы на протяжении жизни сохраняет примерно одинаковый уровень интеллекта. Человек, демонстрировавший средний IQ в период ранней взрослости, с наибольшей вероятностью будет иметь средний IQ в старости. Существуют доказательства того, что кристаллизованный интеллект более устойчив к старению по сравнению с подвижным, снижение которого, как правило, выражается резче и в более ранние сроки. Подчеркивается, что большое значение при оценке интеллекта имеет фактор времени: ограничение времени, отводимого на решение интеллектуальных задач, приводит к заметному различию результатов пожилых и молодых людей даже по тестам на кристаллизованный интеллект. В то же время имеет место возрастное варьирование: снижение даже подвижного интеллекта происходит не у всех. Часть представителей группы пожилых людей (по одним данным — 10—15%, по другим — несколько меньше) сохраняют свой юношеский уровень интеллекта. В группах пожилых людей наблюдается увеличение (по сравнению с более молодыми испытуемыми) вариативности в результатах тестирования по многим когнитивным и мнемическим критериям, что иногда связывают с морфофункциональными изменениями головного мозга. С точки зрения оказания консультативной и практической помощи

пожилым людям важно учитывать следующие характерные психофизиологические изменения при нормальном старении:

1. Замедление реакций при большей и более быстрой утомляемости.
2. Ухудшение способности к восприятию.
3. Сужение поля внимания.
4. Уменьшение длительности сосредоточения внимания.
5. Трудности распределения и переключения внимания.
6. Снижение способности к концентрации и сосредоточению внимания.
7. Повышенная чувствительность к посторонним помехам.
8. Некоторое уменьшение возможностей памяти.
9. Ослабление тенденции к «автоматической» организации запоминаемого.
10. Трудности воспроизведения.

Принцип «компенсации дефекта» должен применяться для решения когнитивных проблем старения.

В одном из своих интервью известный литературовед Д.С. Лихачев на вопрос, как ему удается, несмотря на преклонный возраст, вести активную научную и общественную жизнь, ответил, что помогает размеренный образ жизни, четкий режим, отсутствие больших перерывов в работе и избирательный подход к выбору тем. Он пояснил: «Основная моя специальность — древнерусская литература, но я то о Пастернаке пишу, то о Мандельштаме, обращаюсь даже к вопросам музыки, архитектуры. Дело в том, что есть такие области науки, которые по возрасту мне уже трудны. Скажем, текстология — изучение текстов: для этого нужна очень хорошая память, а у меня она уже не та, что в молодости» («Новая газета». 1997. № 46 (466)).

Таблица 18

Способы компенсации когнитивных и мнемических трудностей в пожилом возрасте

Симптом (Пример)	**Способ компенсации**
Замедление реакций при большей и более быстрой утомляемости Трудно быстро вспомнить нужную информацию.	— Избегать спешки — Распределять время — Выработать дополнительные стратегии (предварительная подготовка к важной встрече, просмотр имен и фотографий, набросать план разговора, порепетировать) — Делать перерывы — Организовать рабочее место — Относиться терпимо к собственным слабостям
Ухудшение способности к восприятию. Возрастные изменения в сенсорных функциях (слух, зрение, вкус, обоняние, осязание)	— Прибегнуть к помощи корригирующих очков, лупы, слухового аппарата — Садиться поближе к собеседнику и поближе к экрану телевизора. — Без стеснения просить повторить сказанное — Наклонять ухо ко рту собеседника.
Уменьшение длительности сосредоточения внимания. Отвлекаемость, быстрая утомляемость	— Делать паузы, прогулки, отдых, сон — Осознать отвлекающие факторы — Учитывать собственные неблагоприятные состояния (волнение, усталость) и отложить дело на другое время

Трудности распределения и переключения внимания. Становится труднее делать несколько дел одновременно	— Выбрать главные дела — Делать их последовательно («есть слона чайными ложками», «не вертеться, а поворачиваться»)
Уменьшение объема внимания. Сосредоточение на одном аспекте ситуации (приближаю щийся автобус) приводит к игнорированию других (машины на проезжей части)	— Осознанные стратегии распределения внимания и учета всех сторон ситуации
Чувствительность к помехам, соскальзывание на промежуточные действия. Писал письмо, пошел за очками, отвлекся на пятно на ковре, забыл, зачем пришел. Автоматизм действий и ошибки памяти. Сомнения в том, закрыли ли дверь, выключили ли утюг	— Мысленно воспроизводя события в обратном порядке, найти отправную точку — Фиксировать свои мысли на первоначальной цели, визуализировать ее — Использовать речевые команды себе — Сознательная проверка рутинных действий (отвести для утюга такое место, чтобы его нужно было переставить при выключении) — Вставлять паузы для размышлений между двумя действиями и «фотопаузы» (подчеркнутое осознание действия) — Использовать парадоксальные зрительные подсказки (чтобы не забыть о работающей стиральной машине, захватить с собой в другую комнату стиральный порошок, как напоминание о процессе)
Повседневная забывчивость. Забывание зонта, поиски ключей перед выходом из дома	— Организация пространства дома, порядок и визуальные подсказки — «Сказано — сделано» — не откладывать то, что может быть сделано сразу (сразу написать другу, как только вспомните о нем)
Потеря нити высказывания. Начало сказано, а что дальше?	— Прибегнуть к словесным шаблонам («как я уже говорил», «в связи с этим очень важно отметить» и т.п.), к повторению сказанного другими словами, чтобы выиграть время для вспоминания — Задавать вопросы, вставлять собственный комментарий
Трудно выполнять прежние	— Ограничить время деятельности

виды деятельности	— Найти другие варианты внутри той же области

Особую группу исследований и обсуждений составляет проблема мудрости как когнитивного свойства, в основе которого лежит кристаллизованный, культурно - обусловленный интеллект, связанный с опытом и личностью человека. Когда говорят о мудрости, имеют в виду, прежде всего, способность взвешенных суждений по практическим неясным вопросам жизни.

Основные свойства мудрости, согласно П. Балтесу:

— это решение важных и сложных вопросов (часто это вопросы о смысле жизни);

— исключительно высокий уровень знаний, советов и суждений;

— необычайно широкие, глубокие и сбалансированные знания, которые могут применяться в особых ситуациях;

— это сочетание ума и добродетели (характер), которое может быть использовано ради личного благополучия и для пользы человечества;

— хотя достижение мудрости нелегко, распознают ее большинство людей без труда.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ:

1. В чем заключается комплексный подход к пониманию феномена старения и старости?
2. Перечислите известные вам стереотипы в отношении старости. Подумайте, исходя из собственного жизненного опыта, можно ли оспорить некоторые из них?
3. В чем состоит актуальность геронтопсихологии как самостоятельного раздела психологии развития?
4. В чем, на ваш взгляд, заключаются достоинства и ограничения различных теорий старости?
5. Каковы основные психологические изменения в старости?
6. Какие стратегии (типы) старения выделяют?
7. Какова роль личностного фактора в процессе старения? Связаны ли когнитивные изменения в старости с особенностями личности?
8. В чем особенности социальной ситуации развития в пожилом возрасте?
9. Обозначьте тенденции изменения деятельности на протяжении периода старости.
10. Жизненная мудрость рассматривается как центральное новообразование старшего возраста. Покажите единство и взаимосвязь когнитивных и личностных аспектов этого психологического образования.

ЗАДАНИЕ 1

Проанализируйте отрывки из повести И.А. Бунина «Деревня», выделяя возрастно-психологические особенности главного героя:

— приведите признаки возрастного кризиса героя;

— как предстает прошлое в его воспоминаниях;

— какие переживания характеризуют внутренний мир героя в настоящий момент;

— какие варианты перспективы будущего Тихона Ильича вы можете представить? «Он жадно хлебал с блюдечка горячий чай, сосал, держа на языке, кусочек сахару. Он рассеянно и подозрительно покосился, хлебая чай, на простенок, на мужика в желтом кафтане, на карточки в рамках из раковин и даже на иерея в муаровой рясе. «Не до религии нам, свиньям!»—подумал он и, как бы оправдываясь перед кем-то, грубо прибавил: — Поживи-ка у деревни, — похлебай-ка кислых щей! Косясь на иерея, он чувствовал, что все сомнительно... даже, кажется, и обычное благоговение его к этому иерею... сомнительно и не продумано. Если подумать хорошенько... Но тут он поспешил перевести взгляд на московский кремль. — Срам сказать, —пробормотал он. — В Москве сроду не бывал! Да, не бывал. А почему? Кабаны не велят! То торгашество не пускало, то постоялый двор, то кабак. Теперь вот не пускают жеребец, кабаны. Да что — Москва! В березовый лесишко, что за шоссе, и то десять лет напрасно пробирался. Все надеялся как-нибудь урвать свободный вечерок, захватить с собой ковер, самовар, посидеть на

траве, в прохладе, в зелени — да так и не урвал... Как вода меж пальцев, скользят дни, опомниться не успел — пятьдесят стукнуло, вот-вот и конец всему, а давно ли, кажись, без порток бегал? Прямо вчера! Неподвижно смотрели лица из рамок-раковинок. Вот на полу (посреди густой ржи) лежат двое — сам Тихон Ильич и молодой купец Ростовцев — и держат в руках стаканы, ровно до половины налитые темным пивом... Какая дружба завязалась было между Ростовцевым и Тихоном Ильичем! Как запомнился тот серый масленичный день, когда снимались! Но в каком году это было? Куда исчез Ростовцев? Теперь нет даже уверенности, жив он или нет... Смеркалось, гряды сплошных облаков синели, холодели, дышали зимою. Грязь густела. Спровадив Макарку, Тихон Ильич потопал озябшими ногами по крыльцу и пошел в горницу. Там он, не раздеваясь, сел на стул возле окошка, закурил и опять задумался. Вспомнились лето, бунт, Молодая, брат, жена..: и то, что еще до сих пор не платил по квиткам за рабочую пору. Был у него обычай затягивать платежи. Девки и ребята, ходившие к нему на поденщину, по целым дням стояли осенью у его порога, жаловались на самые крайние нужды, раздражались, говорили иногда дерзости. Но он был непреклонен. Он кричал, призывая бога во свидетели, что у него «во всем доме две трынки, хоть обыщи» — и вывертывал карманы, кошелек, в притворном бешенстве плевал, как бы пораженный недоверием, «бессовестностью» просителей... И нехорошим показался ему этот обычай теперь. Беспощадно строг, холоден был он с женой, чужд ей на редкость. И вдруг и это поразило его: боже мой, да ведь он даже понятия не имеет, что она за человек! Чем она жила, что думала, что чувствовала все эти долгие годы, прожитые с ним в непрестанных заботах? Он кинул папиросу, закурил другую... Ух, и умен, эта бестия, Макарка! А раз умен, разве не может он предугадать — кого, что и когда ждет! Его же, Тихона Ильича, ждет непременно что-нибудь скверное. Ведь уже не молоденький! Сколько его сверстников на том свете! А от смерти да старости — спасенья нет. Не спасли бы и дети. И детей бы он не знал, и детям был бы чужой, как чужд он всем близким — и живым и умершим. Народу на свете — как звезд на небе; но так коротка жизнь, так быстро растут, мужают и умирают люди, так мало знают друг друга и так быстро забывают все пережитое, что с ума сойдешь, если вдумаешься хорошенько! Вот он давеча про себя сказал: Мою жизнь описать следует... — А что описывать-то? Нечего. Нечего или не стоит. Ведь он сам почти ничего не помнит из этой жизни. Совсем, например, забыл детство: так, мерещится порой день какой-нибудь летний, какой-нибудь случай, какой-нибудь сверстник... Кошку чью-то опалил однажды — секли. Плетку со свистулькой подарили — и несказанно обрадовали. Пьяный отец подозвал как-то,— ласково, с грустью в голосе: — Поди ко мне, Тиша, поди, родной! И неожиданно сгреб за волосы... Если б жив был теперь шибай Илья Миронов, Тихон Ильич кормил бы старика из милости и не знал бы, едва замечал его. Ведь было же так с матерью, спроси его теперь: помнишь мать? — и он ответит: помню какую-то гнутую старуху... навоз сушила, печку топила, тайком пила, ворчала... И больше ничего» (Бунин И.А. Деревня. Челябинск, 1976. С. 61-63, 66-68).

ЗАДАНИЕ 2

Охарактеризуйте тип личности и тип старости героини рассказа Т. Толстой «Милая Шура», обоснуйте свое мнение ссылками на текст. «В первый раз Александра Эрнестовна прошла мимо меня ранним утром, вся залитая розовым московским солнцем. Чулки спущены, ноги — подворотней, черный костюмчик засален и протерт. Зато шляпа!.. Четыре времени года — бульденежи, ландыши, черешня, барбарис — свились на светлом соломенном блюде, пришпиленном к остаткам волос вот такущей булавкой! Черешни немного оторвались и деревянно постукивают. Ей девяносто лет, подумала я. Но на шесть лет ошиблась. Солнечный воздух сбегает по лучу с крыши прохладного старинного дома и снова бежит вверх, вверх, туда, куда редко смотрим — где повис чугунный балкон на нежилой высоте, где крутая крыша, какая-то нежная решеточка, воздвигнутая прямо в утреннем небе, тающая башенка, шпиль, голуби, ангелы, — нет, я плохо вижу. Блаженно улыбаясь, с затуманенными от счастья глазами движется Александра Эрнестовна по

солнечной стороне, широким циркулем переставляя свои дореволюционные ноги. Сливки, булочка и морковка в сетке оттягивают руку, трутся о черный, тяжелый подол. Ветер пешком пришел с юга, веет морем и розами, обещает дорогу по легким лестницам в райские голубые страны. Александра Эрнестовна улыбается утру, улыбается мне. Черное одеяние, светлая шляпа, побрякивающая мертвыми фруктами, скрываются за углом. Потом она попадалась мне на раскаленном бульваре — размякшая, умиляющаяся потному, одинокому, застрявшему в пропеченном городе ребенку — своих-то детей у нее никогда не было. Страшное бельишко свисает из-под черной замурзанной юбки. Чужой ребенок доверчиво вывалил песочные сокровища на колени Александре Эрнестовне. Не пачкай тете одежду. Ничего... Пусть. Я встречала ее и в спертом воздухе кинотеатра (снимите шляпу, бабуля! Ничего же не видно!). Невпопад экранным страстям Александра Эрнестовна шумно дышала, трещала мятым шоколадным серебром, склеивая вязкой сладкой глиной хрупкие аптечные челюсти. Наконец она закрутилась в потоке огнедышащих машин у Никитских ворот, заметалась, теряя направление, вцепилась в мою руку и выплыла на спасительный берег, на всю жизнь потеряв уважение дипломатического негра, залегшего за зеленым стеклом низкого блестящего автомобиля, и его хорошеньких кудрявых детишек. Негр взревел, пахнул синим дымком и умчался в сторону консерватории, а Александра Эрнестовна, дрожащая, перепуганная, выпученная, повисла на мне и потащила меня в свое коммунальное убежище — безделушки, овальные рамки, сухие цветы, — оставляя за собой шлейф валидола. Две крошечные комнатки, лепной высокий потолок; на отставших обоях улыбается, задумывается, капризничает упоительная красавица — милая Шура, Александра Эрнестовна. Да, да, это я! И в шляпе, и без шляпы, и с распущенными волосами. Ах, какая... А это ее второй муж, ну а это третий — не очень удачный выбор. Ну что уж теперь говорить... Вот, может быть, если бы она тогда решилась убежать к Ивану Николаевичу... Кто такой Иван Николаевич? Его здесь нет, он стиснут в альбоме, распялен в четырех картонных прорезях, прихлопнут дамой в турнюре, задавлен какими-то недолговечными белыми собачками, подохшими еще до японской войны. Садитесь, садитесь, чем вас угостить?.. Приходите, конечно, ради бога, приходите! Александра Эрнестовна одна на свете, а так хочется поболтать!» (Толстая Т.Н. Милая Шура // Любишь — не любишь: Рассказы. М., 1997. С. 42).

ЗАДАНИЕ 3

Каково отношение героя А. де Сент-Экзюпери к физиологическим особенностям старения? О каком психологическом новообразовании старости идет речь в данном отрывке? «...Волны памяти бередят сознание, омывают пережитым, приносят и уносят воспоминания, но переживания уже оставили сердце... Меня утешили за то, что я состарился, за то, что стал раскидистым деревом с узловатым стволом и морщинистой корой, которую так трудно поранить, за то, что от пергамента моих пальцев веет запахом времени, будто я успел сбыться. Вот оно, мое утешение: я подумал, что нет больше тирана, который устрашил бы меня, старика, запахом пытки — у пытки запах кислого молока — ничего не изменить тирану в том, что уже состоялось, какова бы ни была моя жизнь, она уже есть у меня, она позади, словно плащ, и держится на тонкой тесемке. Люди уже запомнили меня, и отрекайся — не отрекайся — ничего уже не изменишь. Утешало меня и то, что вскоре я избавлюсь от своих тягостных пут, мне казалось, что я уже обменял заскорузлую плоть на легкие неосязаемые крылья. Будто разрешился от времени самим собой и гуляю наконец подле ангела, которого искал так долго. Словно сбросил старую оболочку и снова стал юнцом. Но не порывы, не желания сопутствуют моей юности — безмятежная ясность. Моя юность тяготеет к вечности, а не к сумятице жизни. Новая моя юность была пространством и временем. Мне показалось, я стал вечным» (Сент-Экзюпери А. Цитадель // Собр.соч.: В 3 т. Т. 2. М., 2002. С. 131-132).

Дополнительная литература:

1. Александрова М.Д. Проблемы социальной и психологической геронтологии. Л., 1974.

2. Бороздина Л.В., Молчанова О.В. Особенности самооценки в позднем возрасте // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1988. № 1. С. 23-41.
3. Бороздина Л.В., Спиридонова М.А. Возрастные изменения временной транспективы субъекта // Психологический журнал. 1998. № 2.
4. Грегор О. Жить, не старея. М., 1992.
5. Кемпер И. Легко ли не стареть? М., 1996.
6. Пожилые люди — взгляд в XXI век / Под ред. З.М. Саралиевой. Н. Новгород, 2000.
7. Психология старости и старения: Хрестоматия / Сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидере. М., 2003.
8. Bromley D.B. Human ageing: An introduction to gerontology. Harmondsworth: Penguine, 1988.
9.Schaie K.W. The Seatle Longitudinal Study: A 21-year exploration of psychometric intelligence in adulthood // Schaie K.W. (ed.). Longitudinal Studies of Adult
10. Psychological Development. New York: Guilford Press, 1983. P. 64—135.

Комплект лекций по курсу:
«Возрастная психология»
для студентов, обучающихся по дополнительной квалификации «Преподаватель»

Конспект лекций по курсу «Возрастная психология» соответствует требованиям Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования РФ и предназначен для освоения студентами вузов специальной дисциплины.

ЛЕКЦИЯ № 1. Психология развития как отрасль психологии

Психология развития – раздел психологии, который изучает возрастную динамику развития человеческой психики, онтогенез психических процессов и психологических качеств личности. Психологию развития можно назвать «возрастной психологией», хотя данный термин будет не совсем точным. В возрастной психологии развитие изучается только в связи с определенным хронологическим возрастом. Психология развития изучает не только возрастные этапы человеческого онтогенеза, она также рассматривает различные процессы психического развития вообще. Поэтому правильнее будет считать, что возрастная психология – это один из разделов психологии развития. Практически все исследователи считают, что развитие – это изменение во времени. Психология развития отвечает на вопросы что и как именно изменяется; в качестве **предмета** психология развития изучает закономерные изменения человека во времени и связанные с этим явления и особенности человеческой жизни.

В настоящее время в мире существует множество учебников по детской психологии. Наука о психическом развитии ребенка – **детская психология** – зародилась как ветвь сравнительной психологии в конце XIX в. Объективные условия становления детской психологии, которые сложились к концу XIX в., были связаны с интенсивным развитием промышленности, с новым уровнем общественной жизни, что создавало необходимость возникновения современной школы. Учителей интересовал вопрос: как учить и воспитывать детей? Родители и учителя перестали рассматривать физические наказания как эффективный метод воспитания – появились более демократические семьи. Задача понимания маленького человека стала одной из главных. Желание ребенка понять себя как взрослого человека побудило исследователей относиться к детству более внимательно. Они пришли к выводу, что только через изучение психологии ребенка лежит путь к пониманию того, что собой представляет психология взрослого человека. Точкой отсчета для систематических исследований детской психологии служит книга немецкого ученого-дарвиниста ***Вильгельма Прейера*** «**Душа ребенка**». В ней он описывает результаты ежедневных наблюдений за развитием собственного сына, обращая внимание на развитие органов чувств, моторики, воли, рассудка и языка. Несмотря на то, что наблюдения за развитием ребенка велись задолго до появления книги В. Прейера, его бесспорный приоритет определяется обращением к изучению самых ранних лет жизни ребенка и введением в детскую психологию метода объективного наблюдения, разработанного по аналогии с методами естественных наук. Взгляды В. Прейера с современной точки зрения воспринимаются как наивные, ограниченные уровнем развития науки XIX в. Он, например, рассматривал психическое развитие ребенка как частный вариант биологического. Однако В. Прейер первый осуществил переход от интроспективного к объективному исследованию психики ребенка. Поэтому, по единодушному признанию психологов, он считается основателем детской психологии. Как правило, возрастная психология изучает закономерности психического развития здорового человека и является отраслью психологических знаний. На этом основании выделяют **детскую, подростковую, юношескую психологию, психологию взрослого человека и геронтопсихологию** .

Онтогенез (от греч. *ontos* – «сущее, рождение, происхождение») – процесс развития индивидуального организма. В психологии **онтогенез** – формирование основных структур психики индивида в течение его детства; изучение онтогенеза – главная задача детской психологии. С позиций отечественной психологии основное содержание онтогенеза составляют **предметная деятельность** и **общение ребенка** (прежде всего совместная деятельность – общение с взрослым). В ходе интериоризации ребенок «вращивает», «присваивает» социальные, знаково-символические структуры и средства этой деятельности и общения, на основе чего и формируется его сознание и личность. Общим для отечественных психологов является также понимание формирования психики, сознания, личности в онтогенезе как процессов социальных, осуществляющихся в условиях активного, целенаправленного развития.

Таким образом, в центре изучения и исследования находится **человек** – существо, воплощающее высшую ступень развития жизни, субъект общественно-исторической деятельности. Человек является системой, в которой физическое и психическое, генетически обусловленное и прижизненно сформированное, природное, социальное и духовное образуют нерасторжимое единство.

Человек выступает как организм, наделенный психикой; индивид (что означает его принадлежность к роду *homosapiens*); индивидуальность (характеризующая отличие одного индивида от другого); субъект (производящий изменения в окружающем мире, в других людях и в нем самом); носитель ролей (половых, профессиональных, конвенциальных и др.); «я-образ» (система представлений, самооценка, уровень притязаний и др.); личность (как системное социальное качество индивида, его персонализация, отраженная субъектность в других людях и в самом себе как в другом).

Человек является предметом изучения ряда наук: антропологии, социологии, этнографии, педагогики, анатомии, физиологии и др. Практически вся психология обращена к проблеме человека как индивида, включенного в социальные связи, его развития в процессах обучения и воспитания, его формирования в деятельности и общении. Объективно существующее многообразие проявлений человека в эволюции природы, истории общества и в его собственной жизни создали его образы, явно или скрыто существующие в культуре на определенных этапах ее развития.

В социологических, психологических и педагогических представлениях существуют следующие «**образы человека»**, оказывающие непосредственное влияние на исследование и практическую работу с людьми:

1) **«ощущающий человек»** – человек как сумма знаний, умений и навыков; человек как «устройство по переработке информации»;

2) **«человек-потребитель»**, т. е. человек нуждающийся, как система инстинктов и потребностей;

3) **«запрограммированный человек»**, т. е. в поведенческих науках человек предстает как система реакций, в социальных – как репертуар социальных ролей;

4) **«деятельностный человек»** – это такой человек, который осуществляет выбор;

5) **человек как выразитель смыслов и ценностей**.

В педагогике исходят из образа «ощущающего человека», и понятие человека сводится к сумме знаний, его действия расцениваются как продукт прошлого опыта, а процесс воспитания подменяется убеждениями, уговорами, т. е. чисто словесными воздействиями.

В результате преобладания подобного подхода в обучении и воспитании происходит процесс «обнищания души при обогащении информацией».

Образ человека как вместилища нужд, инстинктов и влечений утвердился в ряде направлений психологии, прежде всего, под влиянием психоанализа. Многие основоположники направлений (**индивидуальная психология** – ***А. Адлер***, **неопсихоанализ** – ***Э. Фромм*** и др.) исходили в своих концепциях из образа «человека нуждающегося», выводя психологические закономерности из исследования динамики реализации и удовлетворения различных потребностей.

Образ «запрограммированного человека» определяет представления о нем в **социобиологии**, которая, изучает развитие человека как развертывание генетических программ в бихевиоризме, рефлексологии и необихевиоризме, социологических и социально-психологических ролевых концепциях человека (поведение рассматривается как разыгрывание усвоенных в ходе социализации ролевых программ и сценариев жизни). Если трактовка человека в психологии основывается на образе «запрограммированного человека», то воздействие так или иначе сводится к удачному подбору стимулов и подкреплений, на которые должны послушно реагировать живые социальные автоматы.
Образ «человека-деятеля» – основа для построения культурно-исторической психологии, системно-деятельностного подхода к пониманию человека, гуманистического психоанализа и экзистенциальной логотерапии. Здесь он понимается как субъект ответственного выбора, порождаемого жизнью в обществе, стремящийся к достижению целей и отстаивающий своими деяниями тот или иной социальный образ жизни.

От образов человека в культуре и науке зависят как конкретные действия по отношению к нему, так и теоретические схемы анализа его развития. Преобладание образов «ощущающего человека», «нуждающегося человека» и «запрограммированного человека» во многом обусловило реальный факт несовпадения индивида, личности и индивидуальности и обособленное становление биоэнергетической, социогенетической и персоногенетической ориентаций человекознания.

В их обособлении проявляется метафизическая схема детерминации развития человека под влиянием двух факторов – **среды** и **наследственности**. В рамках историко-эволюционного подхода разрабатывается принципиально иная схема детерминации развития. В этой схеме свойства человека как индивида рассматриваются как «безличные» предпосылки развития, которые в процессе жизненного пути могут стать продуктом этого развития. Социальная среда также представляет собой источник, а не фактор, непосредственно определяющий поведение человека. Будучи условием осуществления деятельности, социальная среда несет те нормы, ценности, роли, церемонии, орудия, системы знаков, с которыми сталкивается индивид. Основаниями и движущей силой развития человека выступают совместная деятельность и общение, посредством которых осуществляется движение в мире людей, приобщение его к культуре.

ЛЕКЦИЯ № 2. Возрастное развитие человека

Возрастная психология как научная дисциплина в России начала складываться в середине XX в. Получившая, распространение идея воспитания, построенного на знании законов духовного и телесного развития человека, выдвинула на первый план физиологию и психологию. На первоначальном этапе главной задачей было доказательство значимости психологии и педагогики. Необходимо было на основе сведений о духовном и физическом развитии ребенка попытаться ответить на ряд принципиальных вопросов. Попытка их решения нашла наиболее яркое воплощение в трудах ***Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, Н. Х. Весселя*** и ***П. Д. Юркевича, Л. С. Выготского***.
Л. С. Выготский избрал областью своего исследования **психологию сознания**. Он назвал ее «**вершинной психологией»** и противопоставил ее трем другим: **глубинной, поверхностной** и **объяснительной**. Л. С. Выготский разработал **учение о возрасте как единице детского развития** и показал его структуру и динамику. Он заложил основы детской (возрастной) психологии, в которой реализуется системный подход к изучению детского развития. Учение о психологическом возрасте позволяет избежать биологического и средового редукционизма при объяснении детского развития.
Традиционно принято разделять начало жизненного цикла на следующие периоды: **внутриутробный период, детство, отрочество, юность**.
Внутриутробный период делят на 3 стадии:
1) **предзародышевую стадию** – составляет две недели;

2) **зародышевую стадию** – до двух месяцев развития. На этой стадии происходит формирование и развитие различных органов;
3) **стадию плода** – длится до появления младенца на свет.
Детство также делится на несколько периодов:
1) **младенчество** (от 0 до 12–14 месяцев);
2) **ранний возраст** (от 1 до 3 лет);
3) **дошкольный возраст** (от 3 до 6–7 лет);
4) **младший школьный возраст** (от 6–7 до 10–11 лет).

Детство – период, продолжающийся от новорожденности до полной социальной и, следовательно, психологической зрелости; это период становления ребенка полноценным членом человеческого общества. При этом продолжительность детства в первобытном обществе не равна продолжительности детства в эпоху Средневековья или в наши дни. Этапы детства человека – продукт истории, и они столь же подвержены изменению, как и тысячи лет назад. Поэтому нельзя изучать детство ребенка и законы его становления вне развития человеческого общества и законов, определяющих его развитие. Продолжительность детства находится в прямой зависимости от уровня материальной и духовной культуры общества.

Отрочество включает две стадии: **подростковую,** или **пубертатного развития** (длится до 15 лет. У подростка начинает формироваться новое мировоззрение, складывается новое представление об окружающем мире и о себе), и **юношескую**, или **ювенильную** (длится до 22–23 лет).

Юность – период в развитии человека, соответствующий переходу от подросткового возраста к самостоятельной взрослой жизни. Хронологические границы юности определяются в психологии по-разному, наиболее часто исследователи выделяют **раннюю юность** , т. е. старший школьный возраст (от 15 до 18 лет), и **позднюю юность** (от 18 до 23 лет). К концу юношеского периода завершаются процессы физического созревания человека. Психологическое содержание этого этапа связано с развитием самосознания, решением задач профессионального самоопределения и вступлением во взрослую жизнь. В ранней юности формируются познавательные и профессиональные интересы, потребность в труде, способность строить жизненные планы, общественная активность. В юношеском возрасте окончательно преодолевается свойственная предшествующим этапам онтогенеза зависимость от взрослых и утверждается самостоятельность личности. В отношениях со сверстниками наряду с сохранением коллективно-групповых форм общения нарастает значение индивидуальных контактов и привязанностей. Юность – напряженный период формирования нравственного сознания, выработки ценностных ориентаций и идеалов, устойчивого мировоззрения, гражданских качеств личности. Ответственные и сложные задачи, стоящие перед индивидом в юношеском возрасте, при неблагоприятных общественных или макросоциальных условиях могут приводить к острым психологическим конфликтам и глубоким переживаниям, к кризисному протеканию юности, а также к разнообразным отклонениям в поведении юношей и девушек от предписанных общественных нормативов.

Аристотель предлагал в качестве **критерия возрастной периодизации** степень развития души. Он предложил классификацию по «**седмицам»** (по 7 лет).
Возрастную периодизацию предлагал также ***Ян Амос Коменский*** (возрастные периоды по 6 лет):
1) от 6 до 12 лет – **период отрочества** – ребенок посещает школу родного языка;
2) от 12 до 18 лет – **юность** – подростки обучаются в школе латинского языка;
3) от 18 до 24 лет – **период возмужалости** – юноша может поступать в академию.
Классификация **Ж.-Ж. Руссо**:
1) от рождения до 2 лет – период физического развития;
2) от 2 до 12 лет – имеет место сон разума;
3) с 12 до 15 лет – активное умственное развитие;

4) с 15 лет и старше – период бурь и страстей.
Критерии периодизации, принятые в психологии:
1) **внутренний критерий.**

П.П. Блонский в качестве такого критерия предложил **признак появления и смены зубов:**
а) беззубое детство;
б) детство молочных зубов;
в) появление постоянных зубов;
г) зубы мудрости;
2) **внешний критерий**.
Комплексные критерии возрастной периодизации:
а) в отечественной психологии приняты следующие критерии:
– социальная ситуация развития;
– ведущий вид деятельности;
– личностные новообразования;
– характер протекания кризиса;
б) периодизация ***З. Фрейда***: в основе классификации видел развитие сексуальности.

Он рассматривал несколько возрастных периодов, полагая, что в основе критерия развития лежит сексуальное развитие ребенка:
– оральный. От рождения до раннего детства;
– анальное детство. Возникают проблемы: расточительство, накопительство;
– пассивно-сексуальная стадия (5–6 лет). Дети впервые влюбляются;
– латентный возрастной этап. В этот период дети утрачивают интерес к сексуальной теме;
– активный генитальный. Период активной сексуальности (от 11–12 до 15–16 лет).
в) в периодизации ***Э. Эриксона*** выделяется 8 фаз развития:
– **младенчество**, первый год жизни. Первая фаза характеризуется доверием или недоверием ребенка к окружающему миру;
– **раннее детство** , 2-3-й годы жизни ребенка. Вторая фаза характеризуется автономией или стыдом и сомнением;
– **дошкольный возраст**, 4-5-й годы жизни ребенка. Третья фаза характеризуется инициативой или чувством вины;
– **школьный возраст**, с 6 до 11–12 лет. Четвертая фаза характеризуется чувством ценности и трудолюбия или малоценности;
– **юношество**, с 13 до 20 лет. Пятая фаза характеризуется личностной индивидуальностью, идентичностью или диффузией идентичности;
– **молодость**, с 20 до 30 лет. Характеризуется близостью, интимностью и солидарностью или изоляцией;
– **зрелость**, с 30 до 40 лет. Характеризуется творческим началом, интегративностью или застоем;
– **старший взрослый возраст плюс старость.** Характеризуется целостностью личности или раздвоенностью, отчаянием;
г) в отечественной психологии принята периодизация ***Д. Б. Эльконина***. Периоды и стадии детского развития он классифицировал следующим образом:
1) **этап раннего детства** состоит из двух стадий. Первая стадия – младенчество, открывается кризисом новорожденности. Именно на кризисе новорожденности развивается мотивационно-потребностная сфера личности. Вторая стадия – ранний возраст. Начало этой стадии – кризис первого года жизни;
2) **этап детства**. Начало данного этапа – кризис 3 лет, который открывает начало дошкольного возраста. Вторая стадия начинается с кризиса 6–7 лет. Этот кризис – начальный этап младшего школьного возраста;
3) **этап отрочества** делится на две стадии. Первая – стадия подросткового возраста. Начало – кризис 11–12 лет. Вторая – стадия ранней юности, начинается кризисом 15 лет.

Д. Б. Эльконин считал, что кризисы 3 и 11 лет – это **кризисы отношений**, после которых формируются новые ориентации в человеческих отношениях. Кризисы 1-го года, 7 и 15 лет – это **кризисы мировоззрения** , меняющие ориентацию в мире вещей.

Проблема периодизации развития человеческой психики – крайне интересная и обширная тема, исследовательские работы ведутся и в настоящее время. Среди современных исследователей большой интерес представляет периодизация ***В. И. Слободчикова***, которая была разработана в 80-х гг. XX в.

В. И. Слободчиков изучал, что именно изменяется в процессе развития. Он предложил схему – «**матрицу возраста»**, в которой каждая ступень – это относительно завершенный цикл развития, выстроенный в логике процесса развития, горизонтальная последовательность периодов (становления и реализации) и стадий (критических и стабильных):

1) **оживление**. На данном этапе развития родовой возникает кризис: 7-й месяц эмбрионального развития – 3 недели после рождения. Стадия принятия: новорожденность – 0,5—4-й месяц жизни. Кризис новорожденности: 3,5—7-й месяц. Стадия освоения (младенец): 6—12-й месяц;

2) **одушевление.** На данном этапе развития возникает кризис младенчества в 11–18 месяцев. Стадия принятия – раннее детство: 1 год 3 месяца—3 года. Кризис раннего детства: 2,5–3,5 года. Стадия освоения – дошкольное детство: 3–6,5 лет;

3) **персонализация**. На данном этапе развития возникает кризис детства: 5,5–7,5 лет. Стадия принятия – отрочество: 7—11,5 лет. Кризис отрочества: 11–14 лет. Стадия освоения – юность: 13,5—18 лет;

4) **индивидуализация**. На данном этапе развития возникает кризис юности: 17–21 год. Стадия принятия – молодость: 19–28 лет. Кризис молодости: 27 лет—33 года. Стадия освоения – взрослость: 32–42 года;

5) **универсализация**. На данном этапе развития возникает кризис взрослости: 39–45 лет. Стадия принятия – зрелость: 44 года—66 лет. Кризис зрелости: 55–65 лет. Стадия освоения – старость: 62 года.

В данной периодизации последовательность ступеней – это смена режима индивидуальной жизни. Начало новой ступени – это новое рождение в новую форму жизни, кризис рождения – это кризис самоидентичности («так жить нельзя») и поиск новых форм бытия на стадии принятия.

ЛЕКЦИЯ № 3. Развитие: этапы, теории, законы и закономерности. Пренатальное и перинатальное развитие

Жизнь человека начинается с момента оплодотворения. Это подтверждают многочисленные исследования. С момента оплодотворения в организме женщины зародыш живет своей собственной жизнью, реагирует на голоса, на настроение матери, на внешние стимулы. Существует гипотеза, что зародыш начинает реагировать еще раньше, чем будет сформирована центральная нервная система, потому что клетки живого организма могут улавливать изменения в химическом составе крови матери. А такие изменения неизбежно появляются в связи с любыми положительными или отрицательными эмоциями женщины.

Практически сразу после оплодотворения, т. е. через 30 ч зародыш человека становится двуклеточным. Еще через 10 ч зародыш состоит из 4 клеток, через 3 дня – из 12 клеток. Первые клетки (бластомеры) тесно соприкасаются друг с другом, они крупнее, чем обычные соматические клетки человеческого организма. В это время зародыш называется «морулой» (от лат. *morum* – «тутовая ягода»). Такое название возникло, потому что зародыш похож на ягоду.

Нервная система зародыша формируется с 3—4-й недели внутриутробной жизни, развивается на протяжении всего последующего внутриутробного периода. Несмотря на

то, что нервная система возникает очень рано, головной мозг будет развиваться на протяжении многих лет после рождения ребенка. Но центральная нервная система начинает функционировать уже в материнском организме. Американский ученый ***Т. Верни*** утверждает, что личность человека формируется до его появления на свет. Ребенок чувствует мысли, переживания, эмоции матери, именно эти впечатления впоследствии сформируют его характер, поведение, психику. У 28-недельного плода уже есть мимические реакции. Плод выражает свое отношение к вкусу пищи, которую ест мать. Гримасы неудовольствия возникают на соленое и горькое, и, наоборот, сладкое вызывает у зародыша выражение удовольствия. Плод реагирует особым выражением лица на плач матери, крик, гнев.

Многочисленные исследования показали, что в развитии плода играет огромное значение деятельность нервной системы. Если у плода по какой-то причине повреждается мозг, длина и масса уменьшаются, то во время родов плод может погибнуть. Движения плода в организме матери определяются деятельностью развивающейся нервной системы. Выражены глотательные и хватательные движения, подвижны конечности. Хватательный эффект впервые проявляется в возрасте 11,5 недель внутриутробной жизни.

Специалисты по проблемам раннего развития мозга, внешней среды и психического здоровья доказали, что ребенок чувствует отрицательные эмоции матери, и они влияют на него самым сильным образом. Основные характеристики мозга зависят не только от наследственности, но и от качества контактов плода с окружающей средой. Если будущий ребенок был не желателен для матери, в период беременности она была озлоблена или раздражена, то плод все это чувствовал. Гормоны, образующиеся в организме женщины, самым негативным образом воздействовали на ребенка.

Акт рождения сопровождается сильным стрессом, как для матери, так и для новорожденного. После того как ребенок появился на свет, нервная система глубоко потрясена всем происшедшим. Это дает основание говорить о психологической травме рождения.

Понимание того факта, что ребенок чувствует и сознает еще до рождения, дает возможность осознать беременной женщине, что она может повлиять на личность ребенка, может направить его развитие в том или ином направлении с помощью своих мыслей и чувств. Это не означает, что любые мимолетные волнения или тревоги могут навредить ребенку и качественно повлиять на его характер, в некоторых случаях это даже может сыграть положительную роль в развитии ребенка. А значит это только то, что мать ребенка имеет возможность качественно улучшать его эмоциональное развитие.

Открытию факта внутриутробного формирования личности способствовал ряд открытий, среди которых открытие существования системы общения между матерью и новорожденным ребенком, названной «**привязанностью»**.

Что важно, сделанные открытия по-новому объясняют роль присутствия любящего мужа рядом с беременной женщиной. Для нее общение с ним является постоянным источником эмоциональной поддержки и чувства защищенности, что, в свою очередь, передается ребенку.

Возвращаясь к теме о психологической травме рождения с точки зрения данных открытий, становится очевидным, что для ребенка очень важно родиться в теплой, душевной обстановке, рождающей чувства безопасности и защищенности.

Однако все эти открытия не означают, что ребёнок в утробе матери обладает полностью сформированной эмоциональной и психической базой. Он не может понять тонкости разговора взрослых людей, однако он понимает этот разговор с точки зрения эмоций, улавливая малейшие изменения, не ограничиваясь сильными и ярко выраженными, такими как любовь или ненависть, но также распознавая такие эмоции, как неуверенность или двойственность чувств.

Ребенок в утробе матери является очень способным учеником. Одним из главных источников информации для него являются его чувства. Так, например, если мать ребенка

курит – он испытывает негативные эмоции (предположительно это связано с тем, что во время курения ему недостает кислорода). И даже если мать будет просто думать о курении, у ребенка будет наблюдаться волнение (учащенное сердцебиение, повышенная активность) – так называемый условный рефлекс на негативное событие.

Другим источником информации для ребенка является речь. Не секрет, что у каждого человека индивидуальный ритм речи. И доказано, что источником рисунка речи человека является речь его матери, звучание которой он копировал. Причем процесс обучения начинается еще в утробе матери, это доказывается тем фактом, что ребенок движется в ритм ее речи. Младенец в возрасте 4–5 месяцев обладает хорошо развитым слухом и может различать не только голоса родителей, но и музыку. Если включить спокойную музыку, то даже достаточно беспокойный ребенок успокоится, в случае с быстрой и громкой музыкой будет наблюдаться резкое изменение поведения плода в сторону повышения его активности.

Доктором ***Домиником Пурпур***, профессором медицинского колледжа Альберта Эйнштейна, являющимся главой секции исследования мозга Национальных институтов здоровья, было указано точное время формирования личности ребенка в утробе матери – это период между 28-й и 32-й неделями беременности. Начиная с этого периода, информация поступает в мозг и передается отдельным частям тела. Несколькими неделями позже сигналы мозга ребенка становятся более ярко выражены и могут быть зафиксированы приборами, позволяющими определить, когда ребенок спит, а когда бодрствует.

Рождение ребенка резко вносит в его мироощущения новые эмоции, новые впечатления, зачастую не всегда приятные. И то, как поведет себя ребенок в первые минуты после рождения, в большинстве случаев покажет, каково будет его поведение в дальнейшей жизни. Так, ребенок, родившийся и оказавшийся в руках акушера, может развернуться, а может остаться в позе эмбриона, привычной ему по утробе матери. В первом случае ребенок будет активным и деятельным, а во втором – будет психологически замыкаться и отстраняться. Для ослабления кризисности перехода из пренатального в перинатальный период развития необходимо создать условия при рождении и сразу после него близкие к тем, что были у ребенка в последние девять месяцев: положить его сразу после рождения на живот матери, после чего в ванну с теплой водой и т. д.

Психология возрастного развития – это отрасль знаний, рассматривающая динамику возрастных изменений. В психологии возрастного развития выделяют 2 типа развития: **преформированный** , **непреформированный** .

Преформированный тип развития – развитие, при котором заранее заданы и закреплены те стадии, которые организм пройдет в течение некоторого времени, например, эмбриональное развитие.

Непреформированный тип – это такой тип развития, когда процесс задан не изнутри, а извне.

Развитие происходит благодаря влиянию окружающей среды на организм.

Эволюционное изменение психики – это длительное и достаточно медленное развитие, в результате которого происходят устойчивые изменения организма, обогащается словарный запас человека.

Революционные изменения – это быстрые, глубокие преобразования психики и поведения человека. Происходят во время возрастных кризисов, сопутствуют им.

Ситуационные изменения – это быстрые, но недостаточно устойчивые изменения психики и поведения, требующие подкрепления. Бывают организованные и неорганизованные.

Организованные – предполагают разработку оказания обучающего влияния на человека, осуществляются в системе и носят целенаправленный характер.

Неорганизованные ситуационные изменения носят, как правило, случайный характер и не предполагают системной работы по обучению и воспитания.
В ситуационных изменениях особую роль играют психотравмирующие обстоятельства, накладывающие значительный отпечаток на изменение личности.

Детское развитие –непреформированный тип развития. Это качественно своеобразный процесс, который определен той формой развития общества и непосредственно окружающего ребенка социума, в котором ребенок находится.

Движущие силы психического развития – это факторы, которые определяют поступательное развитие ребенка. Эти факторы являются причинами и содержат в себе побудительные энергетические источники развития.

Условия психического развития – это внутренние и внешние постоянно действующие факторы, которые влияют на процесс развития, направляя его ход и формируя динамику и конечный результат.

Законы психического развития – это общие и частные закономерности, с помощью которых можно описать психическое развитие и опираясь на которые можно управлять ходом психического развития.

Л. С. Выготский отмечал, что разные стороны психической деятельности ребенка развиваются неравномерно. Например, речевое развитие бурно происходит в раннем детском возрасте, а логическое мышление развивается в подростковом возрасте.
Закон метаморфозы детского развития заключается в том, что развитие не сводится к количественным изменениям психики, оно представляет собой цепь качественных изменений.

Закон цикличности заключается в том, что возраст как стадия развития представляет собой определенный цикл, каждый цикл имеет свое содержание и свой темп.

По проблеме развития мнения большинства зарубежных и отечественных психологов расходятся. Многие зарубежные психологи, например, ***Ж. Пиаже***, считают, что обучение ориентируется на развитие, т. е. при обучении необходимо исходить из того, что ребенок осваивает информацию в соответствии с уровнем развития познавательных процессов в данный период времени. Соответственно, нужно давать ребенку то, что он может «взять».
В отечественной психологии взгляд на проблему соотношения обучения и развития принципиально иной. ***Л. С. Выготский*** говорил о ведущей роли обучения в процессе развития, т. е. он отмечал, что обучение не должно плестись в хвосте развития. Оно должно несколько опережать его.

Обучение Выготский характеризовал как общественный момент развития, имеющий всеобщий характер.
Также он выдвигал теорию (идею) о существовании уровня актуального развития и зоны ближайшего развития.

Под понятием развития Л. С. Выготский понимал процесс формирования человека или личности и возникновения на каждом этапе развития новых качеств, специфичных для человека и подготовленных ходом предыдущего развития. Следует отметить, что данные качества существуют в готовом виде на предыдущих ступенях развития, для них есть предпосылки.

Основоположником исследования эволюционного развития всего живого и конкретно человека является ***Ч. Дарвин***. На основе его учения был разработан закон о том, что онтогенез есть краткое повторение филогенеза. ***Дж. Холл*** перенес данный закон на человека, на его психику. Человек в течение своей жизни повторяет все стадии развития человечества. В рамках этого работали ***Ф. Гетчесон***, ***В. Штерн*** и другие ученые.
Ф. Гетчесон в качестве основного критерия использовал способ добывания пищи. Он считал, что ребенок на протяжении жизни проходит все стадии развития человечества: собирательства, земледелия, одомашнивания животных, строительства жилища и торгово-экономическую стадию.

В. Штерн ориентировался на овладение человеком определенным культурным уровнем. Он отмечал, что человек на первоначальном этапе своего развития напоминает млекопитающих, на следующей стадии – обезьяну, затем он овладевает культурными навыками и к началу обучения становится культурным человеком. Данную теорию критиковали за то, что негуманно заставлять человека повторять все стадии развития человеческого общества. Ее критиковали и за то, что она умозрительна, т. е. основана на внешнем сходстве. Тем не менее, теория **рекапитуляции** – это первая попытка создать эволюционную теорию.

Представителями **нормативного подхода** являлись ***Н. Гейзелл*** и ***У. Термел***. На основе многолетнего исследования особенностей социальной адаптации детей, их речевого развития и ряда других показателей с помощью специального оборудования, кино, видео, а также непроницаемого зеркала Гейзелла были составлены психологические портреты отдельных возрастных групп и определены нормативные показатели психического развития.

Термел исследовал детей-вундеркиндов. Сторонники **нормативного подхода** положили начало становлению детской психологии как нормативной дисциплины. Они проследили динамику развития психических функций ребенка с раннего детства до юношеского периода, до наступления взрослости.

Большой интерес представляет **теория трех ступеней детского развития *К. Бюллера***. Фактически, теория Бюллера представляет собой своеобразную иерархию отдельных компонентов детского развития. На первой ступени стоит **инстинкт**, на второй ступени – **дрессура (навыки)**, третья ступень – **интеллект**. В рамках этой теории обнаруживается сочетание внутренних биологических факторов (задатков) и внешних условий.

К. Бюллер считал, что определяющими для развития человека являются:

1) усложнение взаимодействия с окружающей средой;
2) развитие аффективных процессов;
3) созревание мозга.

Под **развитием аффективных процессов** Бюллер понимал возникновение и переживание человеком удовольствия.

На первой ступени удовольствие приносит выполненная деятельность. Например, младенец получает удовольствие после кормления.

На второй ступени (дрессура) ребенок получает удовольствие в процессе деятельности. Например, ребенок получает удовольствие от сюжетно-ролевой игры.

На третьей ступени (интеллект) человек получает удовольствие от предвосхищения деятельности. Основная тенденция: в процессе развития наблюдается переход удовольствия от конца к началу действия.

Теорию Бюллера критиковали за необоснованность описанных ступеней и критерия их выделения. Фактически, изучая развитие в рамках зоопсихологии, Бюллер перенес его и охарактеризовал по тому же принципу детское развитие.

Постепенно в процессе развития происходит социализация личности. Этот процесс экспериментально изучался многими психологами.

Социализация – процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности. Социализация может происходить как в условиях стихийного воздействия на личность различных обстоятельств жизни, имеющих иногда характер разнонаправленных факторов, так и в условиях образования и воспитания целенаправленного, педагогически организованного, планомерного процесса и результата развития человека, осуществляемого в интересах его и (или) общества, к которому он принадлежит. Воспитание является ведущим и определяющим началом социализации.

Понятие «**социализация**» было введено в социальную психологию в 40—50-е гг. XX в. в работах ***А. Бандуры, Дж. Кольмана*** и др. В разных научных школах это понятие получило различную интерпретацию: в необихевиоризме оно трактуется как социальное

учение; в школе символического интеракционизма – как результат социального взаимодействия; в гуманистической психологии – как самоактуализация.

Явление социализации многоаспектное, и каждое из указанных направлений акцентирует внимание на одной из сторон изучаемого феномена. В российской психологии проблема социализации разрабатывалась в рамках диспозиционной концепции регуляции социального поведения, в которой представлена иерархия диспозиций, синтезирующих систему регуляции социального поведения в зависимости от степени включенности в общество.

Формирование ценностных ориентиров также является сложным процессом, зависящим от многих факторов, причем как внутренних, так и внешних. **Ценностные ориентации** – отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве жизненных стратегических целей и общих мировоззренческих ориентиров. Понятие ценностных ориентаций было введено в послевоенной социальной психологии как аналог философского понятия ценностей, однако четкое концептуальное разграничение между этими понятиями до сих пор отсутствует. Хотя ориентиры рассматривали как индивидуальные формы репрезентации надындивидуальных ценностей, понятия ценностей и ценностных ориентаций различались либо по параметру «общее-индивидуальное», либо по параметру «реально действующее – рефлексивно сознаваемое» в зависимости от того, признавалось ли наличие индивидуально-психологических форм существования ценностей, отличных от их присутствия в сознании. Сейчас, более принятым является восходящее к ***К. Клакхону*** определение ценностей как аспекта мотивации, а ценностных ориентиров – как субъективных концепций ценностей или разновидностей **аттитюдов** (социальных установок).

Основу умственного развития в раннем детстве составляют формирующиеся у ребенка новые виды действий восприятия и мыслительных действий. Этот период насыщен впечатлениями. Ребенок активно познает мир, и наиболее яркие образы откладываются у него в памяти. Поэтому очень развита и богата фантазия. Дети любят слушать сказки, они развивают их воображение. Чуть позже они сами стараются их сочинять. Они воспроизводят когда-то увиденный образ сами, не осознавая этого, при этом, думая, что сочиняют сами. Детские сочинения целиком строятся на памяти, но при этом ребенок комбинирует образы, вводит новые.

В это время у ребенка начинает формироваться характер, т. е. некоторые черты характера. В психологии характер определяют следующим образом.

ЛЕКЦИЯ № 4. Понятие характера

Характер (от греч. *charakter* – «печать, чеканка, зарубка») – подструктура личности, образуемая индивидуально-своеобразным комплексом устойчивых личностных особенностей (черт, диспозиций), определяющих присущие личности типичные формы и способы достижения целей (инструментальные проявления характера) и самовыражения в общении с другими людьми (экспрессивные проявления характера).

Этимологически слово «характер» употребляется в трех значениях:

1) применительно к любым объектам и явлениям (характер процесса, характер ландшафта) как обозначающее их «образное своеобразие», нечто «характерное» для них;

2) применительно к животным и человеку как обозначающее их душевное (психическое) своеобразие;

3) применительно только к человеку как характеризующее его не только с психологической, но и с морально-этической стороны (хороший или плохой, сильный или слабый характер, «с характером» или бесхарактерный).

Наука о характере в психологическом значении слова – **характерология** – имеет столь же длительную историю, как и сама психология. На протяжении тысячелетий характерология как сфера науки, искусства и житейской мудрости стремилась решить две

основные задачи: типологизации характеров (темпераментов) и определения характера (или темперамента) по тем или иным внешним признакам (или «психогностика») (***В. Штерн***).

Различия человеческих характеров, как наиболее существенных свойств и особенностей человека, определяющих его внешний облик и поведение (индивидуальные различия в широком смысле), с глубокой древности обращали на себя внимание философов и врачей.

Древнейшая из известных типологий характеров, основанная на 12 астрологических знаках, которые обозначают особенности жизни и связанные с ними свойства поведения разных животных, приписывается древневавилонскому мудрецу ***Аккадеру*** (XXX в. до н. э.). Дальнейшее развитие астрологическая типология получила в труде ***К. Птолемея*** «Тетрабиблос», в котором утверждалось, что положение звезд во время рождения человека оказывает решающее влияние на его индивидуальные особенности и на протяжении всей жизни определяет его судьбу, при этом все многообразие характеров и судеб описывалось теми же 12 основными типами, которые практически не изменились до настоящего времени.

Основы представления о характере как типе социального поведения заложил ***Платон***, который, исходя из своей теории строения души, описал 5 главных типов характеров: нормальный, тимо-кратический, олигархический, демократический, тиранический.
Типологическую традицию Платона продолжил и развил ученик Аристотеля ***Теофраст*** (IV–III вв. до н. э.) в знаменитых «Характерах» – трактате, считающемся первым настоящим исследованием характеров. Отталкиваясь от одной доминирующей черты, Теофраст описывал тип характера: насмешник, пустослов, угодник, болтун, тупица, грубиян, ворчун, трус и т. д. Расширенный перенос Теофраста в Новое время осуществил в XVII в. его переводчик и популяризатор ***Лабрюйер*** в собственных «Характерах».

Представления медицинского естествознания о типах характеров тесно переплетаются с учением о темпераменте и конституции как соматическом типе строения организма человека. Конкретный тип темперамента, так же как и характера, мог объясняться, например, преобладанием в организме определенного «**гумора»** (***Гиппократ***, ***Гален***), составом крови (***Аристотель***), влиянием космогонических факторов (***Парацельс***), типом сложения (***Кречмер***), особенностями воли (***Клагес***) и т. д. Типологии характеров, в основе которых лежит заложенное в античности учение о темпераментах, соединившее в своих основах идеи **морфологической** (конституция) и **физиологической** («соки», кровь и проч.) обусловленности психического своеобразия человека, более чем за 2000 лет до настоящего времени не претерпели ничего существенно нового.

В Новое время утвердилось собственно психологическое понимание характера как психического (внутреннего) своеобразия человека. Утвердилась мысль о том, что индивидуумы различаются между собой не внешними социально значимыми признаками поведения, а, прежде всего, невидимыми свойствами, которые являются их причиной и образуют характер человека.

С XIX в. характерология приобретает черты систематической научной дисциплины, призванной изучать сущностные различия человека, сводя их к некоторой простой форме (типу) или заостряя внимание на неповторимости их комбинации у конкретного индивида. К началу XX в. чрезвычайно расширилась палитра объяснения характерологических различий и понимания сути характера. Понимание характера не как типа, а как уникальности конкретного индивидуума было сформулировано в немецкой характерологии. Понимание характера как типа во французской характерологии строилось в основном на морфофизиологической основе. С XIX в. от более умозрительной характерологии отделяется проблема объективно измеряемых формальных человеческих различий (как простых – интеллект, память, внимание и проч., так и более сложных – творческие и организаторские способности, профессиональная пригодность и т. д.). Развитые в работах англичан ***Ч. Дарвина***, ***Г. Менделя***, ***Гальтона***, американца ***Дж. М.***

Кеттела, немцев ***Г. Эббингауза***, ***В. Вундта*** и др., французов ***А. Бине***, ***А. Симона*** методы, получив теоретическое обоснование в работах ***В. Штерна*** (1911 г.), образовали отдельную дисциплину – **дифференциальную психологию**. Непосредственной предшественницей дифференциальной психологии была **психогностика**, главной задачей которой было, во-первых, установление отношений между внешне воспринимаемыми состояниями, движениями и обликом человека и его индивидуальным психическим своеобразием, во-вторых, распознание на основе этих связей характеров отдельных индивидов. Эмпирическое направление психогностики представлено конституциональным подходом, физиогномикой, френологией и графологией, а также философско-литературной характерологией.

Физиогномику практиковал уже ***Пифагор*** (VI в. до н. э.). ***Анаксагор*** отбирал себе учеников по форме руки. Основоположником европейской физиогномики считается ***Аристотель***. Более специфическим методом определения характера было обращение к конституциональным и физиологическим факторам. Уже ***Гиппократ*** при объяснении темпераментов отчасти опирался на особенности строения тела. Законченное выражение конституционально-характерологический подход получил в работах ***Э. Кречмера*** (1921 г.) и ***В. Г. Шелдона*** (1927 г.). В XIX в. появляется **«физиогномика функций»**, согласно которой характер проявляется в неосознанных целесообразных и функционально обусловленных движениях. Эта позиция широко представлена в немецкой характерологии через анализ мимики (***Ф. Лерш***, ***А. Веллек***), речи (***И. Б. Рифферт***), общей экспрессии (***Л. Клагес***), походки и т. д. В настоящее время это направление развивается в русле социально-психологических исследований аттракции, невербальной коммуникации, теории атрибуции и т. п.

Общим недостатком всех психогностических методов является произвольное выделение одной из многих групп внешних признаков как единственного средства познания характера.

С развитием в 10—30-е гг. XX в. психологии личности встала проблема соотношения понятий личности и характера. В **послевоенной американской академической психологии** понятие характера практически вышло из употребления, сохранившись только в клинически ориентированных подходах как обозначающее принадлежность к тому или иному типу. В то же время в **европейской психологии** (Германия, Франция) понятие характера сохраняется как одно из важных общепсихологических понятий, причем в немецкой традиции оно включает в свое определение элементы духовности, а во французской трактуется как совокупность присущих личности характерных форм аффективного реагирования.

В **российской психологии** основы учения о характере были заложены ***А.Ф. Лазурским***, трактовавшим характер как совокупность устойчиво присущих человеку душевных наклонностей. Позже, в 50-е гг. XIX в. характер отождествлялся с индивидуально-своеобразным в личности в противоположность социально-типичному.
Новый всплеск интереса к проблеме характера возник в 80-е гг. XIX в., когда ряд авторов начал рассматривать его как подструктуру личности, опираясь на идеи ***Л. С. Выготского***, противопоставившего традиционной идее характера, как неизменного типа, представление о нем, как о динамически развивающейся функционально целесообразной структуре, участвующей в процессах адаптации индивида к миру и формирующейся в ходе этой адаптации.

Согласно современным отечественным воззрениям, характер выступает как форма проявления личности в узком смысле слова (содержательной или смысловой сферы личности), как готовность человека осуществлять в более или менее типичных ситуациях при определенных условиях определенные фиксированные формы или способы поведения. Он выступает как защитная оболочка, опосредующая как воздействия внешней среды на личность (смягчая или обостряя их), так и воздействия личности на среду,

придавая действиям субъекта те или иные инструментальные или экспрессивные свойства (напористость, мягкость, импульсивность, открытость, осторожность и др.).

Представления о характере в клинической психологии, в частности в контексте проблемы психопатий, развиваются в основном в традициях типологически ориентированной характерологии (***П. Б. Ганнушкин, К. Леонгард, А. Е. Личко***).

В социальной психологии используются также понятия **социального** и **национального характера**.

Понятие **социального характера**, введенное ***Э. Фроммом***, означает совокупность устойчивых личностных черт, присущих членам некоторой социальной группы и сложившихся в результате основного опыта и способа жизни, общего для этой группы. Понятие **национального характера** означает совокупность черт, характеризующих представителей одной нации или этнокультурной общности в отличие от другой. Проблемам национального характера было посвящено в 50—80-е гг. XIX в. большое количество экспериментальных исследований, в которых не удалось обнаружить значимых и устойчивых характерологических различий между нациями; тем самым проблема национального характера перешла в плоскость социально-психологических стереотипов.

Особенности поведения заключаются в том, что человек действует, повинуясь исключительно импульсам, абсолютно не задумываясь над поступками. Это отличает детей от взрослых, которые, в свою очередь, действуют осознанно. Ребенка можно легко отвлечь. Если пару минут назад он горько плакал от боли, то в следующую минуту он может смеяться от радости, взяв в руки любимую игрушку. Именно в этом возрасте у ребенка начинает формироваться любовь к близким людям – к матери, отцу.

В дошкольном возрасте особую роль играет общение между мальчиками и девочками. Ребенок начинает чувствовать свою принадлежность к женскому или мужскому полу. Мальчики стараются подражать мужчинам, а девочки – женщинам. В семьях им внушают общепринятые нормы поведения. Они зависят конкретно от национальной культуры воспитания. В целом, от девочек ожидают доброты, душевности, мальчикам же позволяют проявлять больше агрессии. Это усиливается еще и приобщением к деятельности. Дети начинают понимать, что мальчики должны делать «мужскую» работу, а девочки – «женскую».

Психологическое обретение пола начинается именно в дошкольном возрасте, но развивается на протяжении всей жизни.

Сначала ребенок начинает присваивать, копировать модели поведения взрослых мужчин и женщин, их интересы. Экспериментально доказано, что начиная с четырехлетнего возраста дети осознают свою принадлежность к женскому или мужскому полу. И это осознание очень важно для дальнейшего формирования личности и поэтому необходимым является образец для подражания: для девочек – это мама, для мальчиков – папа, с которыми дети могли бы себя идентифицировать.

Мышление детей в этот период находится на уровне конкретных операций, т. е. оно наглядно-образное.

ЛЕКЦИЯ № 5. Основные направления психического развития ребенка

Развитие ребенка – это процесс, который реализуется в любой ситуации взаимодействия ребенка с окружающим миром, с родителями, педагогами, взрослыми, другими детьми. Как констатирует ***С. В. Маланов*** в своей книге «Развитие умений и способностей у детей дошкольного возраста. Теоретические и методические материалы», если в процессах обучения центральную роль играют совместная деятельность и способы совместного выполнения различных действий, то в процессах личностного развития центральную роль приобретают образцы, средства и способы общения и организации межличностных взаимодействий. В отечественной психологии различными авторами в

качестве важнейших выделяется следующий ряд психических новообразований, которые формируются в дошкольном возрасте (об этом говорит ***Л. Ф. Обухова*** в исследовании «Детская психология: теории, факты, проблемы»):
1) возникновение цельного детского мировоззрения;
2) возникновение первичных этических инстанций;
3) возникновение соподчинения мотивов;
4) возникновение произвольного поведения;
5) появление внутреннего плана умственных действий;
6) возникновение личного сознания.
В качестве основных линий развития ребенка, определяющих его включение в новый вид деятельности – учебную деятельность, принято указывать:
1) формирование произвольного поведения;
2) овладение средствами и эталонами познавательной деятельности;
3) переход от эгоцентризма к децентрации (способности видеть мир с точки зрения другого человека, считаться с интересами других людей);
4) мотивационное развитие познавательной деятельности.

Считается, что именно эти линии развития ребенка определяют его готовность к школьному обучению.

Исследователи выделяют ряд направлений образовательной деятельности и умения, которые являются показателем развития у детей дошкольного и младшего школьного возраста:
1) развитие умений включаться в достойные формы общения и взаимодействия с другими людьми, а также умений считаться с интересами других людей.
2) развитие речевых умений и способностей:
а) **фонематические и грамматические** умения:
– умение дифференцировать звуковой состав речи;
– умение согласовывать слова в предложениях;
– устанавливать значения слов;
б) **регулятивные функции речи**:
– выполнение действий по словесной инструкции;
– организация действий другого человека с помощью речи;
– выполнение действий на основе самостоятельного речевого планирования;
– умение подчиняться правилам и следить за этим;
в) **коммуникативные функции речи**:
– речевое описание каких-либо предметов;
– умение передавать содержание какого-либо впечатления, события, сказки;
– совместное планирование действий в речевом общении;
– понимание смысла сообщений;
г) коммуникативно-личностные и рефлексивные функции речи:
– умение рассказать о поведении другого и объяснить его;
– умение рассказать о переживаниях другого и объяснить их;
– умение рассказать о своем поведении, переживаниях и объяснить их причины;
3) формирование и развитие умений выполнять знаково-символические действия и умений выполнять действия во внутреннем умственном пространстве:
а) умение обозначать и замещать различными знаками явления, процессы и события;
б) умение разводить обозначаемое содержание и средства обозначения;
в) умение «наполнять» условные знаковые схемы и модели содержанием;
г) умение выполнять простые действия схематизации и моделирования;
д) умение объективировать представления;
е) умение использовать речь как средство преобразования внешней формы ориентировки в умственное действие;

4) развитие простых логических и математических умений и способностей – дифференциация качественных и количественных характеристик предметов:
а) умение сравнивать множество предметов;
б) умение выделять и классифицировать свойства и признаки предметов по различным основаниям;
в) использование эталонов измерения с целью сравнения предметов и их количества;
г) умение использовать простые математические знаки;
д) умение выполнять последовательности математических действий по речевой инструкции.
5) Развитие двигательных умений и способностей:
а) умение выполнять действия, требующие ориентировки тела в пространстве;
б) умение ориентировать локомоторные действия во внешнем пространстве;
в) умение выполнять точные, «прицельные» действия в пространственном поле с предметами;
г) умение изменять, поддерживать и произвольно регулировать тонус мускулатуры;
д) развитие «тонкой моторики» манипулятивных действий;
е) умение осознавать выполняемые действия (рассказать о выполняемом действии);
ж) умение выполнять последовательности действий в соответствии с речевой инструкцией и намеченным планом;
6) развитие художественно-изобразительных умений и способностей. Умения, связанные с техникой использования орудий художественно-изобразительной деятельности:
а) умение пользоваться карандашом;
б) умение пользоваться кисточкой и красками;
7) умения, связанные с техникой построения изображения:
а) умение ориентироваться в пространстве листа бумаги;
б) умение передавать изображение в цвете;
в) умение соблюдать пропорции между изображаемыми предметами и использовать «глубину».
8) умения рассказывать о замысле будущего изображения и переносить его во внешний план рисунка:
а) умение рассказать о сюжете предъявляемого изображения;
б) умение рассказать о своем сюжете изображаемого и перечислить элементы сюжета;
в) умение отразить в рисунке сюжет и его элементы в соответствии с планом;
9) развитие музыкально-выразительных умений и способностей:
а) умение ориентироваться в ритмических характеристиках музыки;
б) умение ориентироваться в звуковысотных отношениях;
в) умение рассказать об объективных особенностях музыкального произведения;
г) умение рассказать о переживаниях и образах, которые вызывает музыкальное произведение;
д) умение выражать свои эмоционально-ценностные переживания, отношения и представления через музыкальные произведения;
е) умение самостоятельно воспроизводить и интонировать мелодии, песни;
ж) умение двигаться в соответствии с характером музыки.

ЛЕКЦИЯ № 6. Формирование внутреннего плана умственных действий

Овладение умениями использовать в различных видах деятельности и общения язык, а позднее и другие знаково-символические средства, обеспечивает формирование и развитие у ребенка внутреннего плана умственных действий. Часто это психическое образование в психологии называют сознанием. В умственном плане человек может выполнять действия над представлениями и понятиями в отсутствии реальных предметов или явлений. По словам ***С.В.Маланова***, при этом внутренний план умственных действий

лежит в основе совокупности всех умений и способностей человека, которые связаны с абстрактными формами мышления, с произвольными формами регуляции и планирования своего поведения и деятельности, с возможностью приобретения различных знаний на основе речевого общения и т. д. Умение выполнять простые действия во внутреннем, умственном плане считается одним из необходимых условий готовности ребенка к учебной деятельности.

Содержание психических образов, представлений, понятий и их умственные преобразования порождаются в ходе реализации различных видов внешних предметных практических действий, а также действий перцептивных по мере перехода их во внутренний план мышления (сознания). В умственную форму может быть преобразовано как предметное содержание, так и способы действий с ним. В многочисленных психологических исследованиях по формированию зрительных, слуховых, осязательных образов и представлений убедительно показано, что внешние практические, предметные, двигательно-исполнительные действия с опорой на перцептивные действия, которые реализуются органами чувств, как бы уподобляются структурным особенностям воспринимаемых предметов и явлений. Далее развернутая во времени последовательность двигательных и перцептивных действий и операций сворачивается в одновременно обозреваемую структуру – образ. Вслед за этим такая структура уже в качестве представления начинает выполнять функцию ориентировочной основы для выполнения определенного диапазона действий.

Как указывает С.В.Маланов, сформировавшиеся образы становятся исходным материалом для более высокого уровня психологической ориентировки во внутреннем плане представлений. Произвольно воспроизводимая человеком сокращенная фиксированная последовательность перцептивных познавательно-ориентировочных действий и операций «про себя» становится способом внутренней психической ориентировки и субъективно воспринимается как представление.

Формирование знаково-символических функций и включение их в психическую ориентировку ведет к формированию и развитию внутреннего плана действий. Считается, что это происходит по мере овладения человеком речью. Речевые, а позднее и другие знаково-символические средства начинают обозначать целостные, достаточно дискретные образные структуры и их признаки, а также способы их преобразований и способы установления связей и отношений. Знаково-символические средства позволяют:

1) абстрагировать из перцептивного опыта (образов и представлений) отдельные элементы и произвольно устанавливать между ними связи и отношения по различным основаниям; это ведет к формированию понятий более высокого уровня обобщения;

2) осуществлять последующую психологическую ориентировку, организованную знаково-символическими средствами.

В психологии существуют эффективные способы обучения, основу которых составляет произвольное и контролируемое использование знаково-символических средств, и которые позволяют разумно и целенаправленно формировать и развивать у ребенка умения выполнять действия во внутреннем умственном плане. Такие способы обучения различным действиям разрабатывались под руководством ***П. Я. Гальперина*** и получили название планомерного поэтапного формирования умственных действий. Основные закономерности этого метода с большим успехом применяются для уяснения и отработки знаний в процессе обучения детей различным умениям. Основу метода составляет организация последовательной психической ориентировки. Такая ориентировка протекает сначала во внешней перцептивно-двигательной форме с использованием либо реальных предметов, знания о которых усваивают учащиеся, либо с опорой на замещающие их знаково-символические средства. При этом центральная роль отводится речевому проговариванию, в котором в максимально развернутой форме фиксируется последовательность выполняемых перцептивно-двигательных действий и устанавливаемых на их основе связей и отношений. Когда такой способ внешней

развернутой ориентировки начинает выполняться без затруднений и достаточно надежно фиксируется в речевой форме, его постепенно замещают ориентировкой в плане представлений, убирая внешние предметы и знаково-символические опоры, но сохраняя при этом внешнеречевое проговаривание.

Организованная речью психическая ориентировка, т. е. система речевых действий, позволяющая устанавливать свойства, связи, отношения, далее постепенно сокращается, переходит под контроль речи «про себя», а затем перестает требовать для своего осуществления и сокращенного речевого контроля. Формируется действие умственное, которое приобретает сокращенную, схематизированную (симультанную) форму и включает в свой состав способы и результаты выполнения перцептивно-двигательной и речевой ориентировки. Автоматизация выполнения такого умственного действия ведет к формированию мыслительной операции, мыслительного навыка, мыслительной схемы, которые становятся способами предварительной ориентировки в выполнении определенных действий, а также интеллектуальным средством выполнения разнообразных других мыслительных действий.

Такой психологический механизм формирования умственных действий получил название **интериоризации**. Процесс интериоризации может протекать как стихийно, неорганизованно, так и относительно целенаправленно регулироваться со стороны субъектов учебной деятельности. В связи с такой общепсихологической закономерностью формирования умственных действий уже в детском возрасте обычно стремятся научить детей использовать речь как средство преобразования внешней формы ориентировки в умственное действие. Для этого в игровые и учебные взаимодействия с детьми включают совместные со взрослыми, а также самостоятельные рассказы ребенка:

1) о различных выполняемых действиях вслед за их выполнением;
2) о действиях и последовательностях их выполнения перед реализацией таких действий;
3) стремятся указывать основные, существенные ориентиры, важные для верного выполнения определенных действий (По материалам С. В. Маланова).

ЛЕКЦИЯ № 7. Общение в дошкольном возрасте как показатель успешного развития личности

Общение – это специфическая форма взаимодействия индивида с другими индивидами, как членами общества.

Процедура общения состоит из нескольких составляющих:

1) потребность в общении – индивиду необходимо повлиять на собеседника, узнать или сообщить некую информацию, для этого ему необходимо начать процесс общения;
2) ориентирование в целях и ситуации общения;
3) ориентирование в личности собеседника – для общения необходимо понимать некоторые качества собеседника, хотя бы на интуитивном уровне;
4) планирование содержания сообщения – при общении собеседники зачастую сознательно (или бессознательно) продумывают дальнейшие свои высказывания;
5) выбор средств – как и планирование содержания, может быть сознательным и бессознательным – представляет собой обдумывание конкретных семантических и стилистических структур построения сообщения;
6) анализ ответной реакции – восприятие и оценка реакции собеседника на высказанное сообщение. Анализ эффективности выбранного направления и стиля общения;
7) корректировка направления, стиля, методов общения – является следствием анализа ответной реакции.

При общении главным носителем информации являются мимика и жесты – 60 %, поэтому речь ребенка, не содержащая сложных семантических структур, но наполненная мимическим содержанием, воспринимается взрослыми и, в большинстве случаев, адекватно распознается.

Ранний дошкольный возраст ребенка характеризуется обретением речи как средства развития самосознания и личности ребенка в целом. Посредством речевого общения ребенок получает информацию, необходимую для развития его как личности. Речь сама по себе содержит средства поощрения или наказания, самоконтроля и дисциплины. Она также доносит до ребенка нормы и правила, принятые в окружающем его обществе. В процессе усвоения речи у ребенка наблюдается качественный прорыв в возможности самоконтроля и самореализации, подтверждаемый усиленным развитием личностных показателей. Поэтому не вызывает удивление тот факт, что в раннем возрасте у ребенка наблюдаются качественные изменения психологии мышления.

Общение состоит из двух составляющих: так называемого «**говорения»** и **понимания**. **Понимание** позволяет усвоить нормы и требования, предъявляемые ребенку со стороны взрослых или сверстников. Оно позволяет корректировать свое поведение в зависимости от усвоенной информации. И чем более развит ребенок, т. е. чем более сложные структуры способен понимать, тем более тонко он сможет реагировать на воздействия, оказываемые с помощью общения. «**Говорение»** позволяет ребенку самому вносить корректировки в поведение окружающих, уточнять требования, предъявляемые к нему, и формировать диалог в виде, соответствующем его личностному развитию.

Потребность в общении основывается на желании ребенка познать себя и других людей. Успешное общение с взрослыми и детьми влияет на его самооценку. В возрасте 3–5 лет у ребенка складывается внеситуативно-познавательная форма общения с окружающими, которая основывается на **«теоретическом»** сотрудничестве ребенка с взрослыми. Такое сотрудничество приходит на смену сотрудничеству **«практическому»**. **«Теоретическое» сотрудничество** – это совместное обсуждение с взрослыми событий, явлений, взаимоотношений окружающего мира. У ребенка активно проявляется познавательная деятельность, появляется желание узнать больше нового. В возрасте 3–5 лет у ребенка появляется потребность в уважении взрослого.

В этот период у детей появляется множество вопросов о предметах и их разнообразных взаимосвязях. Особенностью общения в дошкольном возрасте является **внеситуативность**. Ребенок активно интересуется предметами и явлениями, даже если они не связаны с ним в данный момент. Во время общения дети узнают собственные качества и качества других людей. Согласно исследованиям, дети дошкольного возраста понимают вопросы о личностных качествах человека и могут подметить свои недостатки. Чаще всего самооценка детей дошкольного возраста не является устойчивой, но в данный момент это является положительным фактором, потому что критическое отношение к себе говорит об успешном становлении самосознания ребенка.

Поскольку ребенок начинает нуждаться в уважении со стороны взрослых, возможно появление особой обидчивости, выражающейся в прекращении той или иной деятельности после замечаний со стороны взрослых. И, наоборот, похвала взрослого вызывает у ребенка особый восторг.

В дошкольном возрасте общение детей и взрослых особенно часто носит познавательный характер. Взрослый человек чему-то учит ребенка, дает ему новую информацию. В связи с этим в представлении ребенка взрослый выглядит как источник особых сведений.

После 3 лет у ребенка появляется потребность в общении со сверстниками, которая носит избирательный характер. ***Р. А. Смирнова*** свидетельствует о том, что дети в возрасте 3–7 лет предпочитают общаться с ровесниками, которые относятся к ним доброжелательно. Исследователи выделяют несколько комплексов проявления детей в адрес сверстников, что дает возможность классифицировать их как типы или варианты общения со сверстниками.

Первый комплекс. Ребенок стремится осуществить совместную деятельность со сверстниками. Он активно помогает сверстнику, дает ему советы, делится своими предложениями и т. д. Данный комплекс основывается на **трех вариантах проявления** :

1) ребенок учится чему-либо у сверстника. В данном случае ребенок выступает как младший в общении;
2) ребенок сам предлагает сверстнику сценарий деятельности, выступает организатором, но при этом принимает предложения сверстника. В данном случае дети являются равноправными партнерами;
3) ребенок выступает как старший, чему-либо учит партнера, направляет его деятельность. Первый комплекс показывает, насколько ребенок стремится к совместной деятельности и сотрудничеству с окружающими. Ребенок говорит о своих действиях: «Мы сделали», «Мы построили», «У нас получилось» и т. д.

Второй комплекс. Проявляется в том, что ребенок начинает отделять себя от своих сверстников. Ребенок всячески стремится демонстрировать свои истинные или мнимые таланты. Ребенок заявляет: «Я сделал», «У меня получилось» и т. д. К сверстникам ребенок относится критически, оценивая их способности и умения: «А ты умеешь?». Исследователи определяют поведения ребенка как феномен соревновательного подражания. Ребенок проделывает то же самое, что и другие, но заявляет, что результаты именно его деятельности – лучшие. В данном случае ребенок стремится перехватить инициативу у сверстников, не желает соглашаться на предложения других. Распоряжения, отданные сверстником, им игнорируются. Ребенок стремится командовать сам, не желает, чтобы его действия и слова обсуждались, зато сам активно критикует сверстников.
Если с ребенком сверстники не соглашаются, он прекращает с ними общаться, показывает обиду. Данный комплекс показывает потребность детей дошкольного возраста добиться уважения сверстников. В поведении детей проявляется стремление выделить собственную личность, осознание и высокая оценка своих умений, постоянное сравнивание себя со сверстником, критика окружающих. Исследователи связывают такое поведение с потребностью в признании и тщеславием ребенка.

Третий комплекс. Основывается на том, что сверстники постоянно находятся в поле внимания. Ребенок стремится поделиться со сверстниками своими впечатлениями, эмоциями и т. д. Он стремится предугадать действия партнера. Когда ребенок что-либо рассказывает, то наблюдает за партнером и его реакцией, хочет увидеть, какое впечатление производит его рассказ. В третьем комплексе отражается потребность в сопереживании со стороны сверстников.

Четвертый комплекс. Основывается на том, что поведение ребенка переходит от серьезного к фантазированию. Ребенок сочиняет небылицы, развивает шутки и фантазии сверстников. Одобрение собеседника вызывает у ребенка еще больший прилив воображения. Это отражает стремление ребенка к сотворчеству со сверстником.

Именно в дошкольном возрасте происходит обогащение чувственного опыта ребенка, он овладевает специфическими человеческими формами восприятия и мышления. Активно развивается речь, воображение, память.

ЛЕКЦИЯ № 8. Формирование психики в дошкольном возрасте

Формирование психики в дошкольном возрасте является весьма сложным и многообразным процессом. Поэтому было бы неправильно думать, что только изменение общего строения деятельности, происходящее вследствие возникающих связей, мотивов нового высшего типа, исчерпывает содержание этого процесса. По словам ***А. Н. Леонтьева***, это изменение характеризует его лишь с одной стороны и к тому же лишь в самой общей форме.

Тем не менее, выделение этого изменения в строении деятельности ребенка является решающим. Оно позволяет понять и установить взаимосвязи между теми конкретно-психологическими изменениями, которые наблюдаются в дошкольном возрасте, и подойти к этим изменениям, как к единому процессу психологического развития личности ребенка. А только так и следует подходить к вопросу, потому что реальным субъектом

развития, конечно, является ребенок, а не его отдельные психические процессы сами по себе. Развитие возможности управлять своим поведением составляет один из существенных моментов, образующих психологическую готовность ребенка к обучению в школе. Обучение в школе требует от ребенка, чтобы он не только владел определенным кругом представлений и знаний и имел известный уровень развития физических сил, но и предъявляет определенные требования к развитию его психики, к особенностям его памяти, к восприятию и ко многим другим процессам. Например, уже с первых дней школьного обучения ребенок должен следить за своим внешним поведением: правильно строиться в линейку и сидеть за партой, подчиняться определенным правилам поведения во время перемен. Все это предполагает умение сдерживать свои импульсивные двигательные реакции, умение контролировать свое поведение, управлять своими движениями.

Ребенку в 6–7 лет далеко не всегда легко выполнить эти требования. Эти умения воспитываются, а отнюдь не формируются сами по себе. Необходимо правильно воспитать их у ребенка-дошкольника, чтобы и с этой стороны подготовить его к школе.

На первый взгляд может показаться, что эта задача не заслуживает внимания психолога, что она не ставит никаких существенных психологических вопросов. Это, однако, не так. Речь идет здесь не о привитии чисто механических навыков, не о простой дрессировке. Это подчеркивал еще ***К. Д. Ушинский***. Говоря об умении управлять своим двигательным поведением, мы имеем в виду относительно очень сложный процесс. «**Управляемое»** поведение – это не просто закрепленное в навыке, а сознательно контролируемое поведение, причем этот контроль не должен требовать специально направленного на него внимания. Ученик должен на уроке вести себя надлежащим образом – правильно сидеть за партой, не вертеться, не перебирать руками лежащие перед ним предметы, не болтать ногами – словом, ни на одну минуту не забываться, как бы ни было поглощено его внимание тем, что рассказывает в классе учитель.

Экспериментальные исследования, специально посвященные изучению произвольности двигательного поведения ребенка, показали, что формирование произвольности, начинаясь в младшем дошкольном возрасте, проходит ряд качественно своеобразных стадий. При этом развитие произвольности двигательного поведения представляет собой одну из тех специальных форм, в которых находит свое выражение изменение общего строения деятельности ребенка, о котором мы говорили выше.

Методика этого исследования заключалась в том, что дети ставились перед задачей произвольно удержать определенную позу (позу часового). С этой задачей дети в возрасте от 3 до 7 лет сталкивались в различных условиях, что и позволило вскрыть не только фактический ход развития умения управлять своим поведением, но также и некоторые важные психологические предпосылки этого процесса.

Оказалось, что если задача произвольного сохранения позы ставится перед ребенком в форме прямого задания, то самые маленькие дошкольники практически не справляются с ней, даже когда они принимают ее с охотой. Эта задача имеет для них определенный мотив, заключающийся в их отношении к требованиям взрослого, который делает ее для них вполне осмысленной. Значит, причина того, что они не справляются с этой задачей и уже через несколько секунд непроизвольно нарушают позу, объясняется не тем, что они внутренне не принимают ее. Как показывает более подробный анализ, они не в состоянии длительно контролировать свои движения, контролировать их не со стороны внешнего результата, который нужно достичь, а со стороны самого двигательного процесса, как он протекает.

Другое дело – более старшие дети. Уже дети среднего дошкольного возраста легко подчиняют свою активность этой своеобразной задаче. Для них, однако, сохранение позы является действительно особой задачей, требующей специальной внутренней активности, и она поглощает их целиком. Достаточно поэтому ввести какие-нибудь отвлекающие моменты, чтобы задача сохранить неподвижность оказалась невыполненной и требуемая

поза нарушенной. А. Н. Леонтьев утверждает, что процесс управления своей позой у детей старшего дошкольного возраста протекает иначе. Они оказываются в состоянии управлять своей позой также и при условии отвлечения своего внимания на что-нибудь другое: их двигательное поведение может становиться подлинно подконтрольным, они могут по-настоящему свободно владеть собой.

От каких же основных психологических моментов зависит развитие процесса произвольного управления своим поведением?

На этот вопрос был получен ответ благодаря исследованиям, которые были построены таким образом, что задача произвольного сохранения той же самой позы часового вытекала из игровой роли, которую принимал на себя ребенок. В этих условиях даже дети 4 лет, которым в условиях первой серии задача произвольного сохранения позы сколько-нибудь длительное время была недоступна, отлично с ней справлялись. Это объясняется тем, что в условиях игры отношение между целью – сохранить позу – и тем мотивом, которому она подчинена, является психологически более простым для ребенка. В самой задаче вести себя «как часовой» для ребенка уже содержится и задача стоять «хорошо» – не допускать резких, нарушающих принятую позу движений и т. д. Одно прямо вытекает здесь из другого. Напротив, задача сохранить позу и мотив выполнить как можно лучше взрослого находятся между собой психологически в гораздо более сложных отношениях. Это объяснение было тщательно проверено путем сопоставления экспериментальных данных, полученных в других специально проведенных для этого исследованиях. А. Н. Леонтьев указывает, что непосредственность отношения, связывающего между собой мотив, побуждающий ребенка выполнять задачу, и выделяющуюся в ней новую для него цель – следить за собой, играет решающую роль только на этапе первоначального формирования произвольности двигательного поведения. Для старших же детей, у которых механизм произвольности уже сформировался, указанное обстоятельство не имеет решающего значения. Управление своим поведением становится у них свободным не только в том отношении, что оно не занимает всего их внимания, но также и в том, что оно не ограничено рамками определенных предметно-смысловых связей.

Изучение развития произвольности двигательного поведения в дошкольном возрасте позволяет обнаружить внутренние связи этого процесса с общим ходом развития ребенка в двух направлениях.

Прежде всего, поведение связано с формированием высших механизмов самого движения. Специальные исследования ***А. В. Запорожца*** и его сторонников, посвященные изучению двигательной сферы, позволяют прийти к выводу, что общая перестройка ее, наблюдаемая в дошкольном возрасте, представляет собой не результат независимо происходящего вызревания соответствующих нервных механизмов, а осуществляется в связи с тем, что ребенок начинает в своем поведении сознательно выделять и ставить перед собой специальные «двигательные цели». Иначе говоря, высшие механизмы движения формируются у него именно в связи с развитием управляемости своим двигательным поведением.

Уже в указанном выше исследовании ***З. В. Мануйленко*** эта связь выступила с полной очевидностью. Например, у младших детей, которые сознательно направляли свою активность на цель сохранить требуемую позу, сам механизм управления собой еще строился по типу управления внешними, предметными действиями: он проходил почти под непрерывным контролем зрения. Этим, кстати сказать, и объясняются огромная «связанность» ребенка и немедленно наступающая потеря контроля над собой, как только что-нибудь извне отвлекало его. Таким образом, вначале сознательное и произвольное управление своей позой опирается еще на механизм сознательного управления движениями, направленными на внешне предметные цели, который формируется гораздо раньше. На следующем этапе развитие управления собой передается уже на другие нервные механизмы. Управление осуществляется под контролем двигательных

ощущений. Конечно, этим ощущениям и прежде принадлежала решающая роль в движениях, в их координации, но теперь они начинают обслуживать именно произвольный, сознательный контроль, хотя и в особой форме. Раньше происходит фактическое складывание новых внутренних связей и отношений в деятельности еще на прежней неврологической основе, а затем перестраивается и сама основа, а это, в свою очередь, открывает новые возможности для дальнейшего развития управления своим поведением.

Оставаясь подконтрольным сознанию и полностью произвольно регулируемым, управление вместе с тем приобретает черты автоматически протекающего процесса: не требует непрерывного усилия и не занимает собой сознания. Именно таким и становится управление собой у старших дошкольников, и именно такое управление требуется от ребенка в школе.

Связи другого рода, как показывает исследование, это связи между происходящей перестройкой двигательного поведения и теми изменениями, которые происходят на протяжении дошкольного возраста во внутренних, психических процессах ребенка – изменениями в его памяти, восприятии и других процессах. (По материалам А. Н. Леонтьева.)

ЛЕКЦИЯ № 9. Развитие памяти у детей-дошкольников

Память – это особенность человека, которая определяется способностью накапливать, хранить и воспроизводить полученный опыт и информацию; способность воспроизводить события, произошедшие в прошлом с уточнением места, времени происходящего события, а также все эмоциональные переживания, сопутствующие данному событию, в сочетании с событиями окружающего мира, происходящими в тот момент времени.

Составляющими памяти являются следующие процессы:

1) **создание** – возникновение непосредственно самого факта наличия информации, которую необходимо запомнить;
2) **сохранение** – фиксирование информации в ячейках памяти;
3) **воспроизведение** – процесс «проигрывания» события (факта), которое было запомнено;
4) **сокрытие** – всегда относительно, так как некоторая информация хранится в нашей памяти в течении всей жизни, однако «воспроизвести» ее без посторонней помощи мы уже не можем. Только возникновение каких-либо событий, напоминающих требуемый факт, может вызвать его воспроизведение в памяти.

Также память обладает качественными и количественными характеристиками:

1) **длительность** – период времени, в течении которого память хранит информацию и извлекает ее в нужный момент без постороннего вмешательства;
2) **точность** – показатель достоверности и детализации вспоминаемой информации;
3) **объем** – количество запоминаемой информации за единицу времени;
4) **быстрота** – скорость, с которой информация переходит из состояния «создание» в состояние «сохранение».
5) **готовность воспроизведения** – скорость, с которой необходимая информация извлекается из памяти.

Все эти характеристики зависят от личности человека. Человек внимательный и кропотливый будет обладать высокой точностью, однако, быстрота запоминания будет низкой. А человек импульсивный будет запоминать быстро, но детализация информации будет намного ниже, чем у первого.

Существует три мнения по вопросу памяти детей-дошкольников. Первое мнение, высказанное рядом психологов, говорит о существовании у детей двух видов памяти, где первая – это физиологическая составляющая, а вторая – психологическая (духовная).

Согласно второму мнению, память ребенка достигает развития в раннем возрасте, после чего ее активность резко снижается. Третье мнение высказывают сторонники кульминационной идеи, которые утверждают, что развитие памяти достигает своего апогея в возрасте 10 лет, после чего постепенно снижается.

П. П. Блонский высказал свою теорию о строении памяти ребенка, разделив ее на четыре временные составляющие. Самая первая – **моторная (двигательная)** – представляет собой условные рефлексы, начиная с первых движений новорожденного. Следующей составляющей является **эмоциональная** память ребенка, которая основана на запоминании информации и ее усвоении в виде эмоций, вызываемых этой информацией. По ходу формирования сознания и развития образности мышления ребенка его память становится **образной**, где информация хранится в виде образов и понятий. И по мере развития у ребенка такого механизма, как общение, память становится **словесной**. Исследование ***З. М. Истоминой***, посвященное развитию памяти у детей-дошкольников, показало, что главная особенность процессов памяти, которые происходят в этот период, заключается именно в том, что процессы запоминания, припоминания из непроизвольных превращаются в намеренные, произвольные. А это значит, что перед ребенком выделяется сознательная цель запомнить, припомнить, и он научается активно достигать этой цели. Совершенно аналогичная перестройка процесса происходит, как показывают данные ***Н. Л. Агеносовой***, и в процессах восприятия, которые также становятся в этом возрасте управляемыми, приобретают черты подлинной произвольности.

А. Н. Леонтьев указывает, что сам по себе факт формирования произвольной памяти в дошкольном возрасте не является неожиданным, но самое важное заключается в том, как протекает этот процесс и чем он внутренне обусловлен.

З. М. Истомина, изучая память у детей-дошкольников разного возраста, начиная от самых маленьких и до старших, меняла у них мотивы запоминания. Она показала, что перестройка детской памяти также стоит в связи с развитием общего внутреннего строения деятельности ребенка, о котором мы говорили выше, и что переломный в этом отношении момент также обычно падает на возраст около 4 лет. Она показала, что активное выделение и осознание ребенком цели запомнить, припомнить сознаются раньше на таких условиях, когда смысл этой цели для ребенка прямо вытекает из мотива, побуждающего его деятельность. В условиях данного исследования таковы были условия игры, требующей запоминания поручения и его припоминания, что прямо вытекало из взятой на себя ребенком игровой роли. В других случаях это могут быть, разумеется, условия какой-нибудь другой содержательной для ребенка деятельности. Большие трудности испытывают дети, когда цель стоит в более отвлеченных отношениях к мотиву, как это имеет место в случае запоминания в условиях лабораторных опытов.

Изменения, происходящие на протяжении дошкольного возраста в различных по своему характеру процессах, внутренне связаны друг с другом и имеют общую природу. Очевидно, что эта общность изменений создается тем, что они связаны с одними и теми же обстоятельствами.

Данные, полученные в исследованиях, позволяют уяснить связь изученных изменений с одним центральным фактом. Этот факт состоит в том, что ребенок в ходе своего развития активно проникает в окружающий его мир человеческих отношений, усваивая – первоначально в очень конкретной и действенной форме – общественные функции людей, общественно выработанные нормы и правила поведения. Эта, первоначально обязательная конкретность и действенность формы, в какой происходит овладение ребенком высшими процессами человеческого поведения, непременно требуют, чтобы задачи, которые воспитатель ставит перед ребенком, были содержательны для него, чтобы связь между тем, что он должен сделать, тем, ради чего он действует, и условиями его действия была не формальной, не условной и не слишком сложной, но возможно более непосредственной и близкой. Только при этом условии первоначально и могут завязываться новые высшие внутренние связи и соотношения в деятельности ребенка,

отвечающие тем сложным задачам, которые ставят перед человеком общественно-исторические условия его жизни.

А. Н. Леонтьев считает, что на первоначальных этапах овладения ребенком новой для него задачей воспитание не должно идти по линии усиления самого мотива. Этот путь не ведет к успеху. Сила самого мотива и вызванного им у ребенка стремления не является на этих этапах решающим фактором, а действительно решающим является здесь сознательная смысловая связь между побуждением ребенка и тем действием, которое он должен подчинить данному побуждению, данному мотиву.

Дальнейший процесс развития идет как раз в направлении преодоления такой ограниченности, и это тоже должно учитываться в воспитании. Поэтому, например, если на первых шагах развития произвольно-двигательной сферы ребенка-дошкольника с полным основанием пользуются «предметно-ролевыми», как их иногда называют, задачами («ходить, как мышка», «скакать, как лошадка» и т. д.), то далее следует давать также и задачи на движения гимнастического типа, т. е. двигательные задачи, гораздо более абстрактные. То же самое и в других сферах воспитания. Ведь те более высокие требования, которые предъявит в будущем школа ребенку, поставят перед ним такие задачи и заставят его стремиться к достижению таких целей, которые далеко не всегда прямо и непосредственно вытекают для ребенка из его общего стремления учиться и далеко не всегда прямо связаны в его сознании с побуждающими его учение конкретными мотивами. (По материалам А. Н. Леонтьева.)

ЛЕКЦИЯ № 10. Кризис 6–7 лет

В возрасте 6 лет у ребенка формируется готовность к обучению. ***Л. С. Выготский*** выделил кризис 6–7 лет. Согласно исследованиям Л. С. Выготского, старшего дошкольника отличает манерничанье, капризность, вычурное, искусственное поведение. У ребенка проявляется упрямство, негативизм. Исследуя эти особенности характера, Л. С. Выготский объяснил их тем, что детская непосредственность утрачивается. В данный период также возникает осмысленность в собственных переживаниях. Ребенку вдруг становится ясно, что у него присутствуют собственные переживания. Ребенок понимает, что они принадлежат только ему, сами переживания приобретают для него смысл. Это связано с весьма специфическим новообразованием – обобщением переживания, т. е. меняется отношение ребенка к окружающему миру.

По мнению ***Л. И. Божович***, кризис 6–7 лет вызван появлением новообразования – так называемой внутренней позиции. До настоящего возраста ребенок практически не задумывался о своем месте в жизни. Но в возрасте 6–7 лет эти вопросы становятся для него актуальными. В данном возрасте у детей появляется осознание своего социального «я». Дети подражают взрослым, стремятся утвердить свою значимость.

Л. И. Божович указывала, что у ребенка в возрасте 6–7 лет появляется потребность в деятельности, которая обеспечивает его социальную позицию. Внутренняя позиция входит в противоречия с той социальной ситуацией, в которой находится ребенок в данный момент. С точки зрения взрослых он еще мал, а оттого беспомощен и несамостоятелен. Но в своих глазах ребенок уже взрослый, а потому может осуществлять социально значимую деятельность. Как считает Божович, в основе кризиса 6–7 лет находится конфликт, который возникает от столкновения появившихся в процессе развития новых потребностей и неизменившего образа жизни ребенка и отношения к нему окружающих людей. Отношения окружающих взрослых людей не дают возможности ребенку удовлетворить потребности, которые у него появились. Это приводит к возникновению фрустрации, депривации потребностей, которые порождаются появившимися к этому времени психическими новообразованиями.

В старшем дошкольном возрасте дети могут быть подразделены на две группы:

1) дети, которые по внутренним предпосылкам уже готовы к учебной деятельности;

2) дети, которые по внутренним предпосылкам еще не готовы к учебной деятельности, находятся на уровне игровой деятельности.

Для детей, принадлежащих к первой группе, кризис 6–7 лет становится следствием необходимости замены игровой деятельности на деятельность учебную. У детей, принадлежащих ко второй группе, негативных симптомов не будет, если не стремиться слишком быстро начать учебную деятельность. Если же дети, принадлежащие ко второй группе, начнут учиться с 6 лет, то произойдет насильственный слом деятельности. Это станет заметно по кризисным проявлениям. Соответственно, часть детей приходит в школу «из кризиса», а часть – «в кризис».

Л. С. Выготский изучал стабильные и критические возрасты. Он указывал, что стабильные возрасты состоят из двух этапов. На первом этапе идет накопление изменений, формирование предпосылок нового возраста. На втором этапе уже имеющиеся предпосылки реализуются, т. е. ведут за собой значительные изменения личности. Выготский считал, что у всех критических возрастов есть трехчленное строение, т. е. они состоят из следующих фаз: **предкритической, собственно критической, посткритической**.

Кризис 6–7 лет можно рассмотреть согласно знанию об этих фазах.

На **докритической** фазе ребенка уже не устраивает «чистая» игра как ведущий тип деятельности. Ребенок пока не осознает, с чем связана эта неудовлетворенность. Уже есть все предпосылки для того, чтобы от игровой деятельности переходить к учебной. На докритической фазе начинается период модификации игры, приспособления ее к новым задачам освоения норм, мотивов, целей деятельности. Игра видоизменяется, приближается к имитации деятельности. Существенно изменяются в лучшую сторону отношения между ребенком и окружающими людьми (имеется в виду совершенствование коммуникативных умений и навыков). Идет активный процесс подготовки ребенка к обучению в школе. Во время докритической фазы еще недостаточно сформированы предпосылки перехода от игровой к учебной деятельности. Ребенка вполне устраивает игра, его устраивает позиция, которую он занимает в обществе, т. е. ребенка не тяготит, что окружающие взрослые считают его маленьким. Тем не менее, в процессе общения с друзьями-школьниками, в процессе подготовки в детском саду или дома к школе, а также под воздействием других причин у ребенка формируется субъективное желание пойти в школу.

После модификации игровой деятельности у ребенка проявляется заметный интерес к неигровым формам деятельности, например к конструированию, лепке, рисованию, а затем постепенно ребенок переходит к деятельности, которая положительно оценивается взрослыми людьми. Например, ребенок стремится что-то сделать по дому, выполняет поручения взрослых, желает чему-то научиться и т. д. В данный период у ребенка формируется стремление пойти в школу, он уже имеет определенное представление об учебной деятельности. Но у старшего дошкольника сам переход в школу – событие, которое возможно только в будущем. Соответственно, дошкольник попадает в **латентный период**. Ребенок готов учиться, но сам процесс обучения еще не начат. Чем дальше отстоят друг от друга сроки готовности и возможности пойти в школу, тем сильнее в поведении ребенка проявляются негативные симптомы.

Критическая фаза характеризуется дискредитацией мотивов игровой деятельности. Они уже практически не интересуют ребенка, у него появляется желание пойти в школу. Ребенок воспринимает себя как взрослого. Его тяготит несоответствие занимаемой социальной позиции и своих устремлений. Для данный фазы характерен психологический дискомфорт и негативные симптомы в поведении. Нередко складывается впечатление, что у ребенка тяжелый характер. Негативные симптомы имеют функцию – привлечь внимание к себе, к своим переживаниям, а также внутренние причины – у ребенка происходит переход на новый возрастной этап. Критическая фаза связана с началом обучения в школе. Ребенок может ощущать, что вполне готов к школе.

Ему может быть интересно готовиться к школе, вполне возможно, что у ребенка есть определенные успехи в подготовке к школьным занятиям. Но во время начала обучения у ребенка возникают проблемы. Они могут быть как серьезными, так и не очень, например, замечания учителя, неудачи в выполнении заданий и т. д. После нескольких неудач ребенок уже отказывается идти в школу. Он переживает несоответствие позиции школьника и своих желаний и возможностей. Постепенно у ребенка появляется все больше причин для того, чтобы не желать идти в школу. Ребенку может быть трудно сидеть и выполнять задания учителя, его не устраивает распорядок дня, установленный для школьника. Соответственно, ребенок утрачивает интерес к учебе. Нередко в этом случае родители усложняют ситуацию дополнительными занятиями, которые проводят самостоятельно дома. В поведении ребенка появляются негативные дополнительные симптомы, капризы, упрямство. Только постепенно благодаря игровой деятельности, которая очень важна для ребенка в такой период, и благодаря учебной деятельности, которую ребенок постепенно осваивает, происходит подготовка предпосылок перехода к учебной деятельности.

Посткритическая фаза характеризуется тем, что с началом школьного обучения у ребенка появляется осознание своего нового социального положения. Негативная кризисная симптоматика исчезает, ребенок понимает, что отношение к нему изменилось. Он уже «взрослый», у него есть занятия и обязанности.

У некоторых детей кризис начинается в самом начале школьного обучения. В этом случае схема протекания кризиса будет иной. Посткритическая фаза возможна только при постепенном освоении учебной деятельности. Ребенок постепенно осознает соответствие своих возможностей требованиям в школе, создается мотивация. Первые успехи приводят к тому, что ребенок начинает комфортно чувствовать себя в школе.

Невнимание к ребенку во время кризиса 6–7 лет может привести к риску заболевания неврозом.

ЛЕКЦИЯ № 11. Деятельностный подход к формированию личности. Становление самооценки

Действия человека, его активность существенно отличаются от действий животного. Главная отличительная черта психики человека – наличие **сознания**, а **сознательное отражение** – это такое отражение предметной действительности, в которой выделяются ее объективные устойчивые свойства вне зависимости от отношений к ней субъекта.

Любой совместный труд людей подразумевает разделение труда, выполнение каждым человеком индивидуального набора операций. Некоторые из них под результатом подразумевают некое благо, являющееся биологически полезным для человека. Некоторые же выполняют работу, целью которой является приведение некоего предмета к промежуточной стадии для дальнейшей его переработки. В любом случае каждый человек, как отдельный субъект группы, осознает свою деятельность как некоторую составляющую всего процесса, одновременно предполагая некую завершенность своей, индивидуальной цели, которая достигается посредством выполнения некоторого вида деятельности.

Деятельность – это активное взаимодействие человека со средой, в которой он достигает сознательно поставленной цели, возникшей в результате появления у него определенной потребности, мотива.

Один из первых видов деятельности, возникающий в процессе развития человека, – это **общение**. Оно корректирует и направляет речевое взаимодействие людей, способствует становлению личности ребенка, позволяет осознать себя индивидуальностью. **Игра, учение** и **труд** также являются видами деятельности, способствующими развитию личности, целями которых также является приобретение

некоторых благ, в случае учения – информации, труда – материальных и духовных благ, а в случае игры – это некое состояние заинтересованности и увлеченности.

В понимании ***А. Н. Леонтьева*** **деятельность** не есть отправление какого-то сугубо внутреннего – психического или физиологического – механизма, а есть процесс, организуемый предметами внешней среды. Эти предметы не представляют собой источника сугубо внешних физических или культурных воздействий на организм. Как указывает ***Д. И. Фельдштейн***, предметом выступает только тот аспект определенного фактора внешнего мира, который может быть включен в структуру деятельности на определенном этапе.

Предметная деятельность не представляет собой ни проявления изначально внутренних генетических свойств организма, ни эффекта внешних воздействий среды. В ходе деятельности, включающей в себя полюс субъекта и полюс объекта, происходят процессы **«опредмечивания»**, субъект воплощает свои замыслы, т. е. в конечном счете, свои психологические качества, в предмете, и **«распредмечивания»**, т. е. субъект присваивает качества объекта деятельности. Именно деятельность обеспечивает адекватность психического отражения деятельности.

Будучи всегда сопряжена с определенной потребностью объекта, деятельность отличается пластичностью и уподобляемостью, тесно связываясь с «нащупыванием» потребности своего предмета, что ведет к ее опредмечиванию, формированию конкретного мотива деятельности. Внешнюю, предметную и внутреннюю деятельность отличают общность строения и функциональная связь, выражающаяся во взаимопереходах и взаимопревращениях. Поэтому при изучении внешней деятельности психология имеет возможность проникать во внутреннюю деятельность человека, формирующуюся в процессе **интериоризации** внешней деятельности. Под интериоризацией Л. С. Выготский, как и французские ученые, понимал, прежде всего, социализацию, формирование социальных структур когнитивных процессов ребенка в целом.

По словам Д. И. Фельдштейна, своеобразие деятельности состоит в том, что результаты составляющих ее действий при некоторых условиях оказываются более значительными, чем их мотивы. Общий механизм смены видов деятельности можно проиллюстрировать примером из игровой деятельности детей. В игре у ребенка-дошкольника совершенствуются игровые действия, а также ряд психических функций, повышается уровень развития восприятия, памяти, воли и т. д. Например, для проведения некоторых игр детям нужно специально знакомиться со свойствами и особенностями отношений людей, явлений природы и т. п. Первоначально такое знакомство выступает только как конкретная цель действия, мотивированного игровой ситуацией. Но постепенно у старших дошкольников значение результатов такой познавательной активности как бы перерастает обусловливающие это действие игровые мотивы, и ребенок начинает интересоваться сведениями об окружающем сам по себе, вне ситуации игры. Произошел сдвиг мотива на цель, и тем самым действие «ознакомления» приобрело иной характер. Таким образом, активная позиция деятельности заключается в формировании новых мотивов, их целенаправленной перестройке. Цель, даже самая близкая, выводит человека за пределы непосредственного настоящего, строит проект будущего, т. е. того, что еще только нужно сделать для отсроченного во времени удовлетворения потребности. Это положение относится и к действиям взрослого, и к действиям ребенка, с той только разницей, что ребенок в процессе психического развития постепенно переходит от простых и близких целей к целям более отдаленным и перспективным.

В отличие от мотивов, которые далеко не всегда осознаются, выражаясь косвенно, существуя в виде стремления к цели, переживания, желания, цель деятельности выступают в виде обязательного осознанного компонента и несут особенно активную нагрузку. Каждая развернутая деятельность предполагает достижение ряда конкретных

целей, которые выделяются из общей цели. Когда роль такой общей цели выполняет осознанный мотив, он превращается в мотив-цель. В мотивах опредмечиваются те или иные потребности человека. Развитие личности предполагает формирование иерархической мотивационно-потребностной структуры, где доминируют высшие духовные потребности. Д. И. Фельдштейн подчеркивает, что процесс развития деятельности, ее расширения и усложнения наиболее интенсивно протекает у растущего человека, определяя становление его как личность. Причем это не простое движение, осуществляемое в виде перехода от одной суммы частных видов деятельности к другой при их накоплении и взаимопроникновении, а закономерное развитие, процесс которого обеспечивает освоение ребенком как действий, операций, так и мотивов, целей, социальных норм, приводя к овладению миром вещей и одновременно вырабатывая соответствующую позицию в мире людей, представляя условие развития личности, способ реализации социальной формы движения.

Каждый период в развитии ребенка характеризуется своим, присущим только ему типом субъектности. Так, в младенческом возрасте субъектность выступает в форме «прамы», т. е. некоторого недифференцированного ощущения своей общности с взрослым, смутного противопоставления этой общности остальному миру, как указывает Л. С. Выготский.

Е. З. Басина утверждает, что в раннем возрасте складывается индивидуальная деятельность ребенка, он становится относительно самостоятельным субъектом. Но осознание себя как субъекта деятельности возникает позже – лишь к концу раннего возраста, в период кризиса 3 лет. На протяжении всего дошкольного возраста это осознание остается очень мало дифференцированным. Как указывает ***В. С. Мухина***, ребенок осознает себя лишь в самых общих, неиндивидуализированных категориях: «Я хороший мальчик (хорошая девочка)». В типе субъектности ребенка происходят изменения в период кризиса 7 лет. Л. С. Выготский предполагал, что именно в этом возрасте начинает складываться самооценка – обобщенное (т. е. устойчивое, внеситуативное) и вместе с тем дифференцированное отношение ребенка к себе. Самооценка опосредует отношение ребенка к самому себе, интегрирует опыт его деятельности, общения с другими людьми. Это важнейшая личностная инстанция, позволяющая контролировать собственную деятельность с точки зрения нормативных критериев, строить свое целостное поведение в соответствии с социальными нормами.

Р. Бернс, анализируя большое число исследований, отмечает, что на грани дошкольного и младшего школьного возраста происходит качественный скачок в развитии «Я-концепции». Однако расширительное толкование этого понятия лишает выводы конкретности, не позволяет достаточно содержательно охарактеризовать происходящие изменения.

Как констатирует Е. З. Басина, проблемы, связанные с самооценкой и образом «я», в отечественной психологии традиционно рассматриваются в контексте изучения самосознания (***Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, В. В. Столин, И. И. Чеснокова***). Доминирует следующее понимание этих проблем: они образования познавательной природы и констатирующего характера, т. е. в них фиксируются представления ребенка о его наличных качествах и возможностях (***Е. И. Савонько, М. И. Лисина, А. И. Силвестру***). В специальных экспериментальных исследованиях изучается преимущественно самооценка детей в конкретных видах деятельности. Анализ результатов исследований показывает, что к 7 годам самооценка детей начинает тяготеть к адекватности или уже становится таковой (И. И. Чеснокова, Е. И. Савонько).

Данные, характеризующие формирование познавательных представлений ребенка о самом себе, меру успешности самопознания и адекватности самооценки в деятельности, изучаются в контексте развития когнитивной сферы психики. Однако представление ребенка о самом себе не исчерпывается чисто познавательными аспектами, тем более что подлинное самопознание едва ли присуще детскому возрасту. Е. З. Басина утверждает, что

существуют принципиальные различия между способностью более или менее адекватно оценивать себя в конкретной деятельности при внешнем провоцировании самооценки (в условиях эксперимента) и склонностью осмысливать себя самостоятельно, спонтанно, причем не в сфере конкретных занятий, а в целом. Именно такое целостное представление о себе максимально приближается к понятию «важная личностная инстанция», ибо в нем опосредованы отношения субъекта с самим собой. Достаточно очевидно, что оценка себя не существует изолированно от представления о самих оцениваемых качествах. Поэтому самооценку следует рассматривать в аспекте общего представления о себе. Согласно имеющимся в науке данным в состав содержательных представлений субъекта о том, каков он, не входят ценностно-нейтральные качества, лишенные для субъекта личностного смысла. Эти качества наделяются субъектом высокой позитивной или негативной ценностью.

По словам Е. З. Басиной, вполне правомерным видится и различие между общим представлением о себе – образом «Я» – и его аспектами: содержательным («Я-концепция») и оценочным (самооценкой). Развитому образу «я» должно предшествовать осознание ребенком своей индивидуальности, себя как индивида: представление о физической отдельности, выделенности из мира, субъектности, о себе как о субъекте деятельности и психических переживаний. Более высокому уровню осознания себя как индивида (индивидуальности) должно соответствовать представление о том, каков этот индивид (в чем состоит индивидуальность). Образ «я» в этом смысле может рассматриваться в качестве ответа на вопрос: «Каков я как индивидуальное существо, индивидуальный субъект?»

Аффективное осмысление себя, эмоциональное самоощущение, самочувствие возникают в онтогенезе прежде содержательного представления о себе, о собственных индивидуальных качествах и в большей мере связаны с самооценкой, чем с «Я-концепцией».

Вместе с тем, представляется правомерным считать, что аффективное самоощущение не сливается с самооценкой, не отождествляется с ней, ибо экспериментатика и феноменология дают весьма обширные данные об их качественном несовпадении. Существуют принципиальные различия в генезисе этих двух психических образований. Аффективное самоощущение едва ли изначально связано с отношением к себе как к объекту осмысления. Оно скорее представляет собой ассимиляцию ребенком отношения к нему окружающих людей, их обращения с ним. Можно полагать, что период перехода от дошкольного возраста к младшему школьному характеризуется не появлением аффективного отношения к себе (оно складывается раньше, на протяжении самого дошкольного возраста), а формированием обобщенных содержательных и оценочных представлений, связанным с созреванием когнитивных предпосылок рефлексивного осмысления себя.

Если рассматривать представления ребенка о себе лишь как констатирующие наличный уровень и характер его индивидуальных возможностей, то естественно предположить, что они составлены преимущественно из суждений ребенка о своих умениях, знаниях и т. п. Однако представления ребенка о себе как об индивиде могут носить и предвосхищающий характер, так же как представления подростка о своих личностных характеристиках. Развитие человеческой психики совершается благодаря процессу интериоризации, «присвоению» ребенком социальных по своей природе отношений. Система отношений ребенка с взрослыми строится, в первую очередь, именно на их ожиданиях, предвосхищающих формирование у него отдельных психических качеств. Поэтому можно предполагать, что ранний образ «я» характеризуется, в основном, предвосхищающими представлениями о себе. По-видимому, они играют весьма важную роль в психическом развитии ребенка: в них проецируются ценностные ориентации детей, касающиеся качеств человеческой индивидуальности и личности, которые оказывают

существенное формирующее влияние на личность ребенка. (По материалам Е. З. Басиной.)

ЛЕКЦИЯ № 12. Изучение развития процессов запоминания

Проблема развития памяти давно занимает центральное место в психологии. Научная разработка этой проблемы непосредственно связана с изучением психологической природы процессов памяти, с характеристикой возрастных особенностей памяти у детей, с выяснением путей и способов ее воспитания. По словам ***П. И. Зинченко***, уже давно за терминами **«механическая»** и **«логическая»** память закрепилась не только характеристика определенных особенностей процесса запоминания, но и возрастная характеристика. Именно поэтому эти два вида памяти обычно выступали в качестве двух генетических ступеней в ее развитии. В классической ассоциативной психологии проблема развития памяти фактически снималась. Сведение памяти к механическому запечатлению мозгом различных воздействий исключало с самого начала предположение о каких-либо качественных изменения в ней. Речь шла только о количественных изменениях, связанных с постепенным накоплением индивидуального опыта человека. Но уже внутри эмпирической психологии складывались условия для возникновения концепции о двух формах памяти – механической и логической. Понимание сознания как простой ассоциативной совокупности ощущений и представлений, а памяти как простой функции пластичности мозга не удовлетворяло многих психологов, так как не отражало действительной сложности и, прежде всего, активности процессов сознания у человека. Попытки преодолеть пассивность, механистичность классической ассоциативной психологии шли разными путями, но сходились в одном: к механистически понимаемой деятельности мозга добавлялось активное, деятельное начало сознания. У ***В. Вундта*** таким началом выступала **апперцепция** (1912 г.), у ***Х. Геффдинга*** – **воля** (1904 г.). ***Э. Мейман*** пытался дополнить механистические представления о памяти активностью внимания, образованием вспомогательных ассоциаций, стремлением к наблюдению, к запечатлению и прочим (1909, 1913 гг.). Однако все это выступало в качестве различных спонтанных форм проявления активности сознания. Они просто добавлялись к механистически понимаемой деятельности мозга как особые силы, могущие использовать по-своему эту деятельность.

Оформлению и закреплению концепции механической и логической памяти особенно способствовали представители так называемой функциональной психологии наряду с представителями Вюрцбургской школы.

Концепция механической и логической памяти упрочилась в результате сохранения для низших форм памяти механизма ассоциаций в старом классическом его понимании и надстройки над ним различных форм активности сознания (произвольность, осмысленность и пр.) – для высших форм памяти. Ассоциативные, якобы не смысловые связи и смысловые, будто бы не ассоциативные связи, представляли собой конкретную форму выражения этой концепции в памяти.

Механическая и логическая память и заостренные их формы – физиологическая и духовная (***А. Бергсона***) – рассматривались как две формы памяти принципиально разной природы, как по содержанию, так и по механизмам. Проблема этих двух форм памяти продолжает обсуждаться.

В признании механической и логической памяти надо различать, по крайней мере, две стороны.

Человек имеет дело с материалом различной степени сложности, который фиксируется в памяти в различных формах отражения: в единичных и общих представлениях, в понятиях различной степени обобщенности и пр. Разный материал предъявляет и разные по степени сложности требования к умственной деятельности человека, к процессам его памяти, к физиологическим ее основам. Материал, таким

образом, выступает как одно из важных условий успешности памяти. Известно, что связанный по своему содержанию материал, вызывающий более или менее сложные процессы понимания, осмысливания, запоминается значительно эффективнее, чем совокупность бессвязных элементов. В последнем случае снижается значение процессов осмысливания при запоминании, возрастает роль повторений. С этой точки зрения можно говорить условно о механическом запоминании в противоположность осмысленному, логическому. Это чисто эмпирическое различие процессов памяти, определяющееся особенностями материала, имеет важное практическое значение, так как оно связано с разными условиями запоминания и различной его успешностью. Одно дело – запоминать серию бессмысленных слогов и другое дело запоминать систему мыслей, фактов, выраженных в связном тексте.

Концепция механической и логической памяти в разных формах получила широкое распространение не только в зарубежной, но и в отечественной психологии. Она определяла собой содержание и направление многих исследований и длительное время тормозила разработку, как общей теории памяти, так и проблемы ее развития. В исследованиях так называемой механической памяти внимание психологов было направлено на выявление способности мозга к запечатлению, к образованию следов, их сохранению в отрыве от осмысленной деятельности человека с определенным материалом. Такой же характер носили и исследования логической памяти. Они были направлены на обнаружение способностей сознания к схватыванию и удержанию смысла, мыслей в отрыве от мозговой деятельности.

Предметом многих исследований, как указывает ***П. И. Зинченко***, было изучение различий в продуктивности логической и механической памяти, изменения с возрастом объема той или другой, различия в объеме памяти на разные по смыслу объекты. В такого рода исследованиях устанавливались факты, имевшие значение для характеристики таких сторон памяти, как ее продуктивность по отношению к разному материалу, связь памяти с пониманием, вниманием, эмоциями и т. п. Однако в них не изучались сами процессы памяти, их состав, возникновение и развитие. В связи с этим факты исследований часто не могли получить необходимого теоретического раскрытия и правильной оценки. С позиции концепции механической и логической памяти длительное время давалась во многом ложная характеристика возрастным особенностям развития памяти детей. Память не только дошкольников, но и младших школьников крайне обеднялась. Известно утверждение ***Меймана*** о том, что память до подросткового возраста является преимущественно механической. В другой форме, но та же мысль проводилась другими авторами (***В. Штерн***, 1922 г.; ***Лобзин***, 1901 г.; ***Польман***, 1906 г.; ***Брунсвик***, ***Гольдшейдер*** и ***Пилек***, 1932 г., и др.).

Как указывает П. И. Зинченко, широкие возможности для плодотворных исследований процессов памяти длительное время ограничивались серьезными ошибками в понимании учения Павлова о высшей нервной деятельности. В этих условиях не мог быть полностью преодолен ни классический ассоционизм, ни идеализм в трактовке сущности памяти и ее развития. Ошибки того и другого порядка продолжали сохраняться в утвердившемся в отечественной психологии положении о том, что основу процессов памяти составляют два рода связей – ассоциативные и смысловые; ассоциативные связи считались механическими, не смысловыми, а смысловые – не ассоциативными. Деление связей на ассоциативные и смысловые сохраняло, прежде всего, серьезные ошибки в трактовке физиологических основ памяти. Условные рефлексы считались физиологической основой ассоциативных процессов, характерных якобы только для низшей памяти. В качестве основы смысловых связей, характерных якобы только для высшей формы памяти, допускались какие-то, еще неизученные закономерности нервных процессов, принципиально отличные от закономерностей образования условных рефлексов.

Ассоциативные и смысловые связи противопоставлялись со стороны своего психологического содержания. Ассоциации трактовались как чисто внешние, механические связи. Считалось, что их образование не зависит ни от содержания связываемых объектов, ни от значения, смысла для субъекта. Низшая форма памяти лишалась осмысленности. Осмысленный характер память приобретала якобы только на высших ступенях своего развития благодаря участию в ней развернутых процессов понимания, мышления. Это привело к противопоставлению низших и высших форм памяти со стороны развития ее осмысленности.

П. И. Зинченко указывает, что отечественные психологи правильно связывали память с активной деятельностью человека, с ее целями, мотивами и способами. Однако и в трактовке активности субъекта в процессах памяти допускались серьезные ошибки, вытекавшие из признания двух видов связей – ассоциативных и смысловых. В характеристике условий образования ассоциаций подчеркивалась только необходимость совпадения или последовательного во времени действия объектов. Игнорировалась определяющая роль условий жизни, отношения субъекта к этим условиям, а в связи с этим, и его активность в образовании связей. Такая трактовка процессов образования ассоциаций была связана с неправильной оценкой условно-рефлекторной деятельности как механической деятельности. Она вступала в явное противоречие с теми условиями образования временных нервных связей, которые раскрыты в учении Павлова, и, в первую очередь, с необходимостью подкрепления условных раздражителей, проявления к ним ориентировки и т. п.

Деление связей на ассоциативные и смысловые было одной из причин недооценки теоретического и практического значения непроизвольного запоминания. Непроизвольную память обычно сопоставляли с ассоциативными связями, произвольную – со смысловыми. Так как ассоциативные связи понимались как не смысловые, случайные, не требовавшие активности субъекта, а основанные только на смежности во времени действующих раздражителей, то и непроизвольная память получала характеристику как память пассивная и случайная. Между тем, непроизвольная память, являющаяся единственной формой у животных и не теряющая своего значения у человека на всех этапах его исторического и онтогенетического развития, не может быть случайной. Она не может быть и пассивной, так как образование временных связей включено в активную жизнедеятельность субъекта.

Деление связей на ассоциативные и смысловые является антигенетическим. Оно исключает преемственность в развитии физиологических механизмов памяти и характеристику основных особенностей памяти на разных ступенях ее развития. Низшая форма памяти, опирающаяся на ассоциативные связи, лишается осмысленности. Ассоциативные связи не связываются с пониманием, с начальными формами мышления, они противопоставляются смысловым связям. Последние, как и понимание, отрываются от своих генетических истоков, поэтому исключается возможность изучения их постепенного усложнения и развития на разных этапах фило- и онтогенеза. Активность высших форм памяти также отрывается от предшествующих ступеней развития. По этим же основаниям исключается генетическая преемственность и в характеристике произвольной и непроизвольной памяти со стороны физиологических основ и психологических особенностей этих видов памяти. Сведение низшей памяти к механическим ассоциациям создало у психологов видимость того, что они знают эту память. Главное внимание исследователей было направлено на изучение высших форм памяти. Однако это изучение не могло быть до конца плодотворным по той простой причине, что высшее, более сложное нельзя как следует понять, не разобравшись в низшем, более простом. Смысловая, логическая память надстраивалась над механической. Положение Павлова об универсальном характере условно-рефлекторных связей, лежащих в основе ассоциаций в качестве их физиологических механизмов, широкая биологическая трактовка сущности этих связей и условий их образования полностью исключают

имевшее место противопоставление ассоциативных связей смысловым. Все связи, которыми оперирует память на всех этапах своего развития, являются ассоциативными, условно-рефлекторными по своей природе и условиям образования и вместе с тем смысловыми по своему содержанию и жизненному значению. (По материалам А. И. Зинченко.)

ЛЕКЦИЯ № 13. Эмоциональность речи и развитие структуры ее понимания и порождения

Выразительность и эмоциональность речи является важной ее составляющей. Часто речь ребенка содержит множество восклицаний, резких прерываний, многократные построения, ускоренность темпа речи – словом, все обороты речи, выражающие эмоциональность. Подобные обороты не являются признаком четко продуманного стилистического приема или средства, это показатели эмоциональности речи ребенка, который посредством перечисленных средств пытается передать наполненную эмоциями картину слушателю. Его не сдерживают рамки поведения, указывающие на необходимость сдерживать свои эмоции в обществе. В его речи нет четко установленных правил построения предложения, как нет и мотивации для сдерживания своей эмоциональности. И взамен упорядоченности и семантическому построению предложения приходит **эмоциональное** построение: эмоциональная составляющая слова выдвигает его на первый план, отодвигая другое, таким образом, выстраивается структура, не отвечающая никаким правилам, но тем не менее являющаяся информационно и эмоционально наполненной. В дальнейшем, по мере взросления ребенка, он присматривается к людям, окружающим его, и начинает копировать их манеру речи, подмечает отличия, в том числе сокращает свою излишнюю эмоциональность, делая свою речь более регламентируемой, в виду чего яркость и выразительность речи снижается, становится более сглаженной. В результате встает обратная ситуация: после того как излишняя выразительность речи спадает – если не обращать на это внимания родителей – речь ребенка может стать крайне маловыразительной.

Одно из средств выразительности, часто встречающееся в общении, – это **интонация**. Слушая интонации родителей – эмоциональный ребенок начинает копировать их, и в его речи появляются просительная, гневная и многие другие интонации. Часто излишняя эмоциональность речи проявляется в ее ускоренности. Желая рассказать как можно больше, некоторые дети начинают говорить очень быстро, что приводит к эффекту **«смазывания»** речи.

Область исследования эмоциональности детской речи заинтересовала многих лингвистов в последнее десятилетие XX в. Эта, лингвистическая категория имеет большие перспективы в толковании многих необъясненных фактов и явлений в речи детей. Этот интерес вызван рядом причин. Во-первых, эмоциональные средства являются способом выражения вербального выражения чувств у детей; во-вторых, отсутствуют универсальные схемы и критерии, которые позволили бы изучить эмоциональное поведение детей.

В психологии существуют и активно развиваются два направления в изучении эмоций и их проявлений у детей:

1) эмоциональное детское мышление;
2) соотношение эмоций и мышления как основа формирования детского языка и интеллекта. В процессе развития личности жизненный опыт находит свое интеллектуальное и языковое выражение как сознательно, так и на бессознательном уровне.

С появлением новой отрасли науки – **онтолингвистики** – тезис о соотношении эмоций и мышления может объяснить процессы формирования и развития эмоциональной компетенции, языковой картины мира и языковой личности ребенка.

Проявление тех или иных форм поведения зависит от психического развития ребенка и подтверждает тезис о том, что мышление и эмоции находятся в балансирующем соотношении. Таким образом, поведение ребенка в конкретной ситуации зависит от мотивации, обусловленной эмоциями либо рациональным познанием. ***Л. С. Рубинштейн*** писал о том, что психические процессы носят не только познавательный характер, но и аффективный, эмоционально-волевой.

Исследуя структуры, функции эмоциональных процессов у ребенка, ***А. В. Запорожец*** и ***Я. З. Неверович*** пришли к выводу о том, что эмоциональные процессы на всех генетических стадиях сохраняют центральный характер. Также они установили, что у детей до 6 лет происходит запаздывающая эмоциональная коррекция, т. е. ребенок постоянно нуждается в поощрении результатов собственных поступков.

Учитывая все вышесказанное, а также результаты исследования Л. С. Выготского о кризисе 7 лет, когда у детей происходит формирование самооценки и логики чувств, можно сделать вывод, что возрастной рубеж у детей 6–7 лет ознаменован активизацией когнитивных процессов. Именно в этом возрасте познавательные процессы детского сознания начинают контролировать не только освоение ребенком окружающего мира, но и его эмоциональную сферу. При этом эмоциональное мышление ребенка в большей степени, нежели рациональное, влияет на формирование его личностной языковой картины мира и играет определяющую роль в выборе речевых средств для ее обозначения.

Развитие речевой функции в онтогенезе в настоящее время понимается как развитие языковой способности. **Языковая способность** рассматривается как сложная обобщенная психологическая система, коррелирующая с системой языка. Как указывает ***Н. И. Чуприкова***, в настоящее время накоплено много фактических данных, показывающих становление и развитие языковой способности у детей. Эти факты, собранные вместе, показывают, что все компоненты языковой способности развиваются из первичного общего исходного ядра – зародыша. Из фактов следует, что языковая способность не складывается из суммы независимо развивающихся компонентов, но что, наоборот, компоненты лишь постепенно выделяются из первичных слитных интегральных и грубо-глобальных примитивных образований.

Фактов развития разных компонентов и аспектов языковой способности очень много, и все они ярко демонстрируют универсальность закона развития от общего к частному. Согласно современным исследованиям ребенок овладевает многими речевыми функциями еще на дословесной стадии развития, когда в качестве коммуникативных средств используются не слова и не звуки языка, а так называемые **протознаки** – движения тела, мимика, жесты, звуки, не относящиеся к словесной речи. Исследователи выделили до 7 коммуникативных функций, наблюдаемых у детей еще до того, как они начинают овладевать словесной речью. Это: инструментальная – для удовлетворения материальных потребностей; регуляторная – для контроля действий близких для ребенка взрослых; взаимодействия – для достижения и упрочения контакта с ними; личностная – для выражения собственной индивидуальности и ряд других. Один из исследователей, ***М. Хэллидей***, полагает, что эти функции являются универсалиями человеческой культуры, а овладение ими в дословесном периоде он считает необходимой предпосылкой овладения речью. Таким образом, как указывает Н. И. Чуприкова, существенно важный итог исследований дословесного периода речи состоит в обосновании положения, что здесь уже складывается некоторая первичная, еще очень грубая и примитивная, но именно система самых общих коммуникативных функций и прагматических умений, внутри которой в дальнейшем будет развиваться звуковая речь ребенка и которая сама по мере развития будет становиться все более богатой, тонкой, дифференцирований.

Сначала ребенок обладает чувствительностью к регулярным мелодическим формам, воспринимает высказывания как единое звуковое целое, опираясь на нефонемные акустические признаки. А при овладении активной речью сначала продуцируются грубо приближенные артикуляционные комплексы, соответствующие крупным элементам речи

(фразы, слова), а затем на основе этого уточняются их отдельные компоненты (слоги, звуки).

Имеется много данных, что ребенок довольно долго не дифференцирует интонационные и фонемные составляющие речи. Замена словарного состава обращенных к нему требований взрослого при сохранении их ритмико-мелодической интонационной структуры до определенного возраста не вызывает изменений в выработанных на эти требований реакциях ребенка, а изменение интонации при неизмененном содержании высказываний, наоборот, приводит к полному отсутствию выработанных на слово реакций. Выделение в первоначально едином, слитном звучании интонационного и фонемного содержания происходит только в возрасте 10–11 месяцев.

Существует много данных, что развитие фонематического строя языка идет как многозвенная иерархическая дифференциация, расщепление некоторых исходных фонем, которых вначале всего 2, затем 3, 4 и т. д. Процесс овладения ребенком фонематическим строем языка очень сложен и зависит от многих факторов. На порядок появления в его речи отдельных фонем влияют такие обстоятельства, как частота их встречаемости в языке и легкость их восприятия и произношения. Но все же при всех этих внешних обстоятельствах в данном процессе явно проступают черты внутренне закономерного пути развития, основанного на принципе дифференциации.

Развитие активной речи ребенка, выполняющей сигнально-сигнификативную функцию, начинается с однословных высказываний, с этапа отдельных слов-предложений. Со стороны содержания первые слова-предложения относятся к целостной ситуации, а со стороны формы в них слиты в неразрывном единстве субъект и предикат, номинация и предикация, элементы семантики, грамматики и синтаксиса. Здесь нет ни расчленения ситуации, ни расчленения речевой формы. Все это соединено в единое нерасторжимое целое. Вместе с тем большинство исследователей сходятся во мнении, что в однословных предложениях-высказываниях содержатся зачатки всего того, что предстоит развить ребенку при усвоении ими взрослого языка, что однословное предложение – это исходная конструкция во многих отношениях. Развертывание однословных высказываний в двусловные и многословные предложения носит закономерный характер, в значительной мере универсальный для разных языков, и идет по нескольким внутренне связанным направлениям. Одно из них – это последовательность появления слов разных грамматических категорий. Согласно многим данным слово-ситуация раньше всего членится на слова-предметы, затем появляются слова-действия, слова-признаки, слова-отношения. Это грамматическое членение речи свидетельствует о познавательном расчленении целостных ситуаций, в которых последовательно выделяются такие составляющие, как объекты и агенты действий, их свойства, сами действия, результаты действий, отношения.

Другое направление членения однословных высказываний, неразрывно связанное с появлением в речи слов разных грамматических категорий, это вычленение из потока речи и использование специфических языковых средств (окончание, порядок слов, служебные слова) для выражения грамматических и синтаксических связей между словами. Со стороны содержания за этим стоят вычленение и разграничение разных пространственных, временных и других отношений между явлениями действительности. Последовательность появления в речи ребенка разных грамматических категорий и грамматических средств полностью отвечает закону развития от целого к частям, от общего к частному. В фундаментальном классическом труде о развитии детской речи ***А. Н. Гвоздев*** пришел к выводу, что сначала усваиваются более общие грамматические категории, что многообразные грамматические формы возникают из первично более широких малодифференцированных форм, которые постепенно все больше специализируются. В современной психолингвистике это положение названо ***Д. Слобиным*** **сверхрегуляризацией**. Ее суть в том, что правила, предназначенные для

более широких классов языковых явлений, формируются раньше, чем правила, относящиеся к подклассам, т. е. общие правила усваиваются раньше, чем частные.

Как констатирует ***Н. И. Чуприкова***, значения слов ребенка проходят длительный путь развития, прежде чем они совпадут с нормативными значениями взрослого языка, и многие аспекты этого пути могут быть поняты с точки зрения **принципа дифференциации**. В процессе онтогенетического развития значений неразрывно переплетаются несколько направлений дифференциации, которые, однако, все же можно попытаться в определенной мере выделить и теоретически отделить друг от друга.

Первое направление дифференциации – это постепенное высвобождение слов как самостоятельных сигналов определенных значений из включающего обстановочного контекста. Как известно, примерно на 8-м месяце жизни дети дают ряд адекватных реакций на обращенные к ним слова взрослых. В ответ на вопрос: «Где мама?» и «Где папа?» ребенок оборачивается в сторону лица, о котором спрашивают; в ответ на просьбы «Покажи носик» или «Покажи ушки» ребенок делает требуемое движение. В ответ на обращение «Сделай ладушки» он начинает оживленно хлопать в ладоши. Как показывают многие наблюдения, на этом этапе развития слово является лишь компонентом целостного комплексного раздражителя, составленного наряду со словом многими элементами ситуации, в которой оно употребляется. Иначе говоря, то, что можно назвать значением, это еще не значение слова как такового, а значение комплексного сигнала, состоящего из нескольких раздражителей, включая слово. Лишь постепенно значение все больше переходит к слову, а роль обстановочных сопутствующих элементов комплекса нивелируется.

Второе направление дифференциации при развитии значений слов – это их постепенная «объективация», освобождение значений от связанной с ними собственной активности ребенка. Это направление составляет главное содержание теории раннего концептуального развития и овладения языком, как считает один из исследователей, ***К. Нельсон***.

Другие два направления дифференциации значения слов связаны с установлением более четкого их содержания. Так, в частности, идет преодоление синкретизма значений первых слов ребенка, который проявляется в двух несколько разных формах. Одна форма синкретизма значений слов состоит в том, что словоназывание относится не к какому-либо одному определенному предмету, но к нескольким разным предметам, если они входят в какую-то общую для них целостную ситуацию. Например, ребенок называет словом «киса» и кошку, и пушистые игрушки, которые напоминает ему кошку. Преодоление этого вида синкретизма обеспечивается усвоением разных слов, относящихся к разным элементам ситуативно-целостных образов восприятия. Второй тип синкретизма значений первых слов ребенка проистекает из соединения релевантных и иррелевантных, с точки зрения взрослого, признаков объектов, называемых определенных словом.

Второе направление развития значений слов состоит в сужении первоначально чрезмерно широкой, генерализованной зоны их предметных значений. Здесь ярко выражен принцип развития от общего к частному, от целого к частям. Одним из ярких примеров этого пути дифференциации значений слов является развитие системы наименований цветов. Согласно выводам Н. И. Чуприковой наименования цветов в активной речи ребенка появляются сравнительно поздно, не ранее 2, а чаще не ранее 2,5 лет. Вместе с тем дети, которые спонтанно еще не употребляют цветовых названий, на вопрос о цвете отвечают, хотя иногда и неправильно, но названием именно цвета. Они могут употреблять один термин для многих цветов или отвечать просто повторением слова «цвет», но не используют каких-либо других прилагательных, относящихся, например, к форме или величине предметов. Когда ребенок знает уже несколько цветовых названий, он достаточно долго (от 2,5 до 4 лет) применяет их беспорядочно, и лишь примерно в 4–7 лет они начинают употребляться правильно. При этом вначале

правильные названия устанавливаются по отношению к основным цветам, а затем – к промежуточным. Н. И. Чуприкова указывает на такие данные, что вначале ребенок перестает путать наименования цветов теплой и холодной частей спектра, хотя внутри них названия могут смешиваться. Таким образом, видно, что общее семантическое поле цветовых названий выделено в вербальном плане значительно раньше, чем произошла его дифференциация на отдельные составляющие.

Другим примером хода развития значений по тому же типу их постепенного сужения является развитие значений в ассоциированных парах слов-антомимов. Дети часто смешивают значения предлогов «над» и «под», глаголов «на – дай», «потерял – нашел», наречий «завтра – вчера» и т. п. Рассматривая подобные случаи смешения значений слова, ***Т. Н. Ушакова*** считает их причиной то обстоятельство, что оба противоположных слова обладают общим глобальным (ситуационным) значением. Отсюда становится понятным путь формирования точных значений слов в подобных ассоциированных парах.

Согласно теории ***Е. Кларк***, значения многих слов маленького ребенка отличаются от значений слов взрослого тем, что в их состав входит меньшее число признаков объектов, причем это наиболее общие признаки, относящиеся к широким семантическим связкам. Новые дополнительные признаки, все более специфические и характеризующие более узкие классы объектов, входят в состав значений позднее, и там, где сначала было всего одно слово, появляется несколько.

Согласно выводам Н. И. Чуприковой, усвоение значений слов в большой мере зависит от того, какие слова ребенок слышит наиболее часто, какие из называемых предметов в наибольшей степени привлекают его внимание и становятся объектами исследовательской активности и практической деятельности. Но при всем влиянии этих внешних факторов, которые откладывают свой отпечаток на ход развития значений слов, все же явно видно действие общего универсального закона развития систем: от общего к частному, от целого к частям.

После накопления ребенком определенного запаса слов и усвоения некоторых общих грамматических правил происходит членение слов на более мелкие значимые элементы – **морфемы**. В словах выделяются корни, приставки, суффиксы и окончания, способные в качестве самостоятельных единиц вступать в разнообразные новые комбинации. Свидетельством этого служат детские неологизмы, отмечаемые всеми исследователями. Употребление детьми слов, не встречающихся в речи взрослых и представляющих собой свободное комбинирование корней и аффиксов, говорит о происшедшем членении слов на более дробные звукозначения, являющиеся их элементами. Хотя с возрастом детское словотворчество затухает, признается, что морфемы, как минимальные звукозначения, хранятся в долговременной памяти наряду со словами, и что морфемная решетка играет существенную роль в понимании речи и может использоваться в некоторых случаях также для синтеза слова при ее порождении. (По материалам Н. И. Чуприковой.)

ЛЕКЦИЯ № 14. Развитие речи ребенка

Одним из главных умений, которым необходимо овладеть ребенку при познании речи, – это умение комбинировать слова. Многие исследователи, например, ***Кольцова, Рыбников, Гвоздев, Люблинский***, отмечают как характерный этап развития детской речи факт, что первые фразы ребенка совершенно стереотипны и представляют собой воспроизведения словосочетаний, наиболее часто повторяемых окружающими людьми. Это фразы, подобные следующим: «иди сюда»; «дай мне» и т. д. ***М. М. Кольцова*** указывает, что для детей 2-го года жизни подобные фразы являются нерасчлененными единицами речи, только в возрасте 2 лет и старше ребенок начинает более свободно использовать слова во фразе, комбинируя их различным образом.

Н. И. Чуприкова констатирует, что таким образом можно отметить еще одно направление дифференциации в развитии речи ребенка, которое характерно для этапа

двусловных предложений: выделение отдельных слов из первоначально целостно-интегральных высказываний. Только при этом условии слова могут объединяться как относительно независимые единицы в новые разнообразные высказывания. И у более старших детей вновь обнаруживаются стереотипность и нерасчлененность целостных речевых образований, теперь уже более крупных, соответствующих некоторым законченным текстам. Исследования показывают, что дети испытывают большие трудности в разбиении текстов на отдельные смысловые элементы. Только в возрасте примерно 6 лет все дети начинают правильно отвечать на разные вопросы, вычленяя соответствующие им элементы текста, что говорит о достигнутой более высокой степени аналитико-расчлененного восприятия текста.

Как указывает Н. И. Чуприкова, в раннем возрасте речь ребенка непосредственно связана с практической деятельностью, осуществляемой им, и с ситуацией общения. Только постепенно речь высвобождается из конкретной ситуации, и у ребенка развивается способность передавать в речи множество содержаний, не связанных с непосредственной деятельностью его и собеседников, а также не связанных с непосредственно наблюдаемыми событиями.

Отсюда выделение двух форм речи – **ситуативной** и **контекстной**. Согласно выводам Н. И. Чуприковой, ситуативная речь не отражает полностью содержания мысли в речевых формах. Содержание ее понятно собеседнику только при учете им той ситуации, о которой рассказывает ребенок, а также при учете жестов, движений, мимики, интонации и т. д. Контекстная речь характеризуется тем, что ее содержание раскрывается исключительно речевыми средствами в самом контексте высказываний и поэтому понятно слушателю вне учета им той или другой ситуации. Несмотря на то, что во всех возрастных группах в определенных условиях могут наблюдаться черты и той и другой речи, все же показатели ситуативности заметно снижаются на протяжении дошкольного возраста, а показатели контекстности, наоборот, нарастают. Таким образом, идет процесс выделения собственно речевых средств из первоначального комплекса, объединяющего речевые и неречевые средства передачи содержания сообщений. С этим связана также дифференциация речи на **диалогическую** и **монологическую**, выделение монологической речи из диалогической, которая является первичной формой речи ребенка.

Контекстную и ситуативную речь нельзя противопоставлять друг другу. Любая речь в той или иной форме имеет контекст, пусть даже не столь понятный слушателю сколь понятный самому рассказчику, и любая речь обладает той или иной степенью ситуативности либо в виде описания какой-либо конкретной ситуации, либо в виде понимания некой общей, абстрактной ситуации, как зарождение некоего течения и т. д. Две эти составляющие речи всегда находятся во взаимосвязи, и по ходу развития ребенка, по мере овладения им возможностями контекстной и ситуативной речи, в зависимости от ситуации, одна составляющая речи становится более ярко выраженной, не перекрывая при этом вторую, выступающую в качестве дополняющего элемента.

Общение ребенка на ранних этапах его развития сводится к общению с родителями и близкими, причем на вполне конкретные темы – удовлетворение возникающих потребностей. В связи с этим, речь ребенка – на начальных стадиях – является ситуативной, так как ребенок говорит о конкретном месте, конкретном предмете и конкретном его применении. И по мере взросления у ребенка возникают менее конкретные потребности, все более осложняются мыслительные процессы, и в общении он уже может приводить примеры, добавлять подробные описания, т. е. включать в свою речь контекст. И по мере взросления речь ребенка не перестанет быть ситуативной, и, если он рассказывает о конкретном событии, к оборотам речи, необходимым для непосредственного описания времени, места и действа, добавятся контекстные обороты – примеры, аналогии, описания и т. д.

Переход к контекстной речи, как основной, у ребенка происходит постепенно. Вначале он не видит никакой необходимости пояснять что-либо. Он сказал, и если его не поняли, будет повторять то же самое, что и говорил. По мере взросления, он начинает понимать необходимость того, чтобы его поняли. Поэтому он добавляет уточняющие обороты, вначале на примитивном уровне – вместо «Она поиграет» уже «Пусть она – эта девочка – поиграет». Ребенок интуитивно строит свою речь, исходя из ложного представления, что все знают то же, что и он. Соответственно, все должны понимать что «она» – это «девочка», а «он» – это «шарик». Но постепенно он начинает анализировать поведение слушателей и осознает необходимость того, чтобы его поняли, и вносит в свою речь уточнения.

По мере развития речевой функции происходит еще одна крупная дифференциация двух ее форм, которая была убедительно основана ***Л. С. Выготским*** в его полемике с Пиаже по вопросу о природе эгоцентрической речи. В нескольких убедительных экспериментах Л.С.Выготский показал, что, вопреки мнению Пиаже, так называемая эгоцентрическая речь ребенка является на самом деле речью социально направленной, т. е. обосновал тезис об изначальной социальности детской речи. Л.С.Выготский также сформировал представление о первичной изначальной слитности у маленького ребенка двух форм речи, которые явно дифференцированы у взрослых: речи для других (внешняя звуковая речь) и речи для себя (внутренняя беззвучная речь). Л.С.Выготский говорил о возрастной дифференциации этих двух речевых функций, об обособлении речи для себя и речи для других из общей нерасчлененной речевой функции, выполняющей в раннем возрасте оба эти назначения почти совершенно одинаковым образом. С этой точки зрения то, что Пиаже назвал эгоцентрической речью, это уже в какой-то мере выделившаяся в функциональном и структурном отношении внутренняя речь, которая, однако, по своему проявлению еще не отделилась окончательно от социальной речи. Иначе говоря, **эгоцентрическая речь** – это смешанная, переходная форма. По своей функции она уже в определенной мере отделена от социальной речи. С психологической стороны это также уже самостоятельная форма речи, однако не до конца, так как не осознается еще как внутренняя речь и не выделяется ребенком из речи для других. По мере развития строение и способ деятельности внутренней речи становятся все более определенными, все больше отличается она от речи внешней. В конце концов, отмирает ее внешняя звучащая сторона, и эгоцентрическая речь окончательно превращается во внутреннюю. Так заканчивается достаточно длительная дифференциация двух видов речи из их общего источника. (По материалам Н. И. Чуприковой.)

Речь как основной механизм взаимодействия с обществом выполняет следующие функции:

1) **коммуникативная** – это функция речи, отражающая ее роль в общении. Посредством речи человек общается, начиная с детства, когда его речь ситуативна и выражает необходимый минимум информации, зачастую непонятной окружающим, заканчивая взрослой полноценной речью, являющейся гибким механизмом общения с отдельными индивидами и с обществом в целом;

2) **планирующая** – с точки зрения этой функции, речь выступает в качестве средства планирования и регулирования поведения ребенка;

3) **знаковая** – речь дает возможность заменить отсутствующий предмет неким знаковым смыслом, раскрывающим функциональное назначение указанного предмета;

4) **экспрессивная** – эмоциональность речи, самая ранняя и самая главная ее составляющая. Маленький ребенок, еще не умеющий скрывать свои эмоции и не видящий в этом необходимости, наполняет свою примитивную речь эмоциональным контекстом, позволяющим взрослым интуитивно понять о чем идет речь. Экспрессивность речи делает ее выразительной, интуитивно более понятной и интересной.

ЛЕКЦИЯ № 15. Проблемы детского возраста

Одна из главных проблем, возникающих в общении с ребенком в процессе его развития, – **детская агрессия**. В психологии проблема агрессии изучалась многими специалистами. Разработка ее велась и ведется в рамках разных направлений. Поэтому существует масса различных концепций, разработчики которых предлагают и свои методы коррекции этого психологического явления.

Агрессивность можно определить, как стремление одного существа причинить вред другому. В животном мире она является средством утверждения своего господства в среде себе подобных, признанием силы, мощи и власти той или иной особи. В этом ее биологический смысл. У людей же агрессия всегда оценивалась как негативное явление. Человек не должен жить, заставляя страдать других и тем более испытывая от этого удовольствие.

Детская агрессивность – явление специфическое и отнюдь не неизбежное. Так или иначе, психологи выделяют 3 формы, в которых может проявиться агрессивное поведение:

1) агрессивные действия;
2) словесная агрессия;
3) агрессивные мысли, намерения, которые развиваются в двух направлениях – на себя и на других.

У дошкольников чаще других встречаются первые две формы (агрессивные действия и словесная агрессия). Родители и учителя стараются наказывать и перевоспитывать детей, направляющих свою агрессию на других, т. е. драчунов, забияк, невеж, сквернословов. Но в практике встречаются и другие формы проявления агрессии.

Реагировать на проявление агрессии у маленьких детей, несомненно, нужно, но можно и предотвратить формирование у них такой черты характера. Для этого существует очень много разных методик и разработок. Но, прежде всего, нужно попытаться найти причину самостоятельно.

У детей ограничен выбор источников моделей поведения, это, в первую очередь, семья, которая может выработать у ребенка агрессивную манеру поведения, развить ее и закрепить. Часто это вызвано психологическим отторжением ребенка родителями, нежелание участвовать в его развитии и воспитании, что ребенок на подсознательном уровне воспринимает и, в свою очередь, пытается преодолеть, используя любые доступные средства, в том числе агрессию. Также семья прививает нормы и правила поведения как в формальном виде, посредством общения, так и в неформальном – собственным примером. И агрессивное поведение одного из родителей может восприняться ребенком как норма.

Другим источником поведенческой модели могут стать сверстники. Здесь наблюдаются две ситуации возникновения агрессивного поведения. Первая ситуация – это когда ребенком осознаются преимущества агрессивного поведения, вседозволенность и безнаказанность которого может привести к закреплению этого чувства в подсознании. Вторая ситуация – это месть, когда посредством агрессии обиженный пытается наказать обидчика. При некоторых способствующих факторах вторая модель может перерасти в первую, т. е. обиженный может стать обидчиком, поняв все привилегии этого положения и ощутив возможность закрепления статуса «сильного» среди окружающих его сверстников.

Третьим источником примера агрессивного поведения являются так называемые символические образы – телевидение, книги, игрушки, влияние которых уже не оспаривается.

Главная проблема, возникающая в подобных ситуациях, – это неспособность родителей предотвратить агрессию со стороны ребенка и определить ее причину.

Часто в воспитательных целях к ребенку применяют физические наказания. Однако ребенок по примеру родителей начинает применять силу по направлению к более слабым детям для достижения собственных целей. И если не пресечь это в самом начале, он может и в дальнейшем применять силу для достижения своих целей.

Однако, противоположностью физического наказания является излишняя избалованность ребенка, которому дозволено все, и наряду с таким чувствами как нетерпимость, эгоизм и вседозволенность появляется и агрессия, в этом случае направленная как на более слабого ребенка, так и на родителей.

Но всякого ли ребенка можно назвать агрессивным? Существует ряд показателей агрессии ребенка:

1) в большинстве ситуаций не осуществляется контроль эмоций;
2) слабо проявляются все эмоции, кроме гнева;
3) не несется ответственность за свои поступки, склонность обвинять в своих ошибках окружающих;
4) гипертрофированное чувство собственного достоинства;
5) резкая реакция на негативную оценку своих действий;
6) угрозы физические, словесные окружающим;
7) жестокость по отношению к животным;
8) намеренное проявление непослушания;
9) излишняя завистливость и ревность.

Детские слезы – явление вполне обычное. Это своеобразный язык, усвоенный ребенком еще в младенчестве и успешно применяемый и в более позднем возрасте. Но даже столь привычное явление, как слезы становится проблемой для родителей и окружающих. Плач лишь дополняет арсенал человеческих средств общения, делая его более разнообразным, гибким и универсальным. Другое дело, что не всем доступны его приемы, поскольку они сложны для понимания и правильной интерпретации. Тогда-то первые результаты неудачного взаимодействия с взрослыми дополняются и искажаются оттенками обиды, разочарования, желания усилить вызванную реакцию.

Реакции ребенка в кризисном возрасте иногда выявляются с очень большой силой и остротой, особенно при неправильном воспитании. Обычно ребенок, которому в чем-нибудь отказано или которого не поняли, обнаруживает резкое нарастание аффекта, заканчивающегося часто тем, что ребенок ложится на пол, начинает неистово кричать, отказывается ходить, бьет ногами об пол, но ни потери сознания, ни энуреза, ни других признаков, характеризующих эпилептические припадки, не бывает. Это только тенденция (которая и делает реакцию гипобулической), иногда направленная против известных запретов, отказов и т. д. и выражающаяся, как ее обычно описывают, в некоторой регрессии поведения; ребенок как бы возвращается к более раннему периоду (когда он бросается на пол, барахтается, отказывается ходить и т. д.), но использует он это, конечно, совершенно иначе.

Любой человек плачет, когда ему плохо, когда его что-то сильно расстроило, слезы – это внешнее проявление расстройства. Зачастую взрослому человеку сложно сдержать слезы, а у ребенка нет даже мотивации для их сдерживания, не говоря уж о возможности. Дети не знают, что свои страдания и переживания нужно скрывать, даже наоборот они очень часто излишне громко плачут, чтобы привлечь внимание родителей к своему горю и вызвать у них жалость и сострадание. И качественно не правильно требовать от ребенка прекратить плач, потому что для этого есть причины, и ребенок ждет от вас помощи, жалости и любви, а не криков и уж тем более наказаний. Необходимо объяснить ребенку, что все можно исправить, переключить его внимание на другой объект, и самое главное, в первую очередь ласково поговорить.

У детского плача множество оттенков и смыслов: выделяют плач-испуг, плач-обиду, плач-боль, плач-желание, плач-горе, плач – способ привлечь внимание, плач-недовольство, плач-каприз, плач-манипуляцию, плач – требование свободы, плач

дискомфорта, плач непонятности другими, плач-разочарование, плач - не достижения желаемого, плач – осознание невозможности чего-либо и т. п.

Каждая из этих причин для ребенка является очень важным аспектом жизни – упал, поранился, сломалась игрушка, не пошли на прогулку – для него это все непоправимо и в его глазах не существует никакого выхода из этой ситуации, так как он живет сегодняшним днем: «хочу сегодня и сейчас». И если кто-то из родителей найдет выход из ситуации ставшей причиной слез – игрушку можно починить, гулять пойти завтра и не просто гулять, а в зоопарк, и т. д. – то слезы стихнут, и он забудет о них через минуту.
Только для постороннего уха плач – это неприятный раздражитель, своеобразная какофония звуков – от всхлипываний и прерывистого дыхания до завываний и рева. Близкие же люди умеют вычленить в нем не только призыв о помощи, но часто и конкретную причину, породившую слезы. По тембру, громкости, модуляциям плача они умеют определить, что ребенок упал и ушибся, что его обидели несправедливо или он куда-то не успел.

Поэтому очень важно уметь по плачу ребенка понять, чего он хочет, поскольку плачущий малыш говорит с трудом, если вообще на это способен, а мимика его искажена общим выражением страдания. Если же взрослые любыми средствами стараются лишь прекратить этот процесс, поскольку слезы, крики, плач детей действуют им на нервы, то они рискуют не просто увеличить дистанцию между собой и ребенком, а воздвигнуть настоящую стену равнодушия и непонимания.

Можно выделить несколько общих категорий плача с точки зрения причин, их порождающих, и привести варианты прекращения плача.

Плач-отчаянье – когда в понимании ребенка случилось событие, на которое он не может повлиять: испуг (что-то его напугало, а рядом есть человек, которому можно на это пожаловаться), потеря (потерял любимую игрушку), запрет (запретили залезать на стол). В таком случае необходимо переключить внимание ребенка на совершенно другой предмет, который для него обязательно будет интересным.

Плач-боль – причин боли, может быть, масса, однако одно дело когда ребенок упал и ударился – такая боль быстро проходит, и другое дело когда он заболел и у него болит живот, или растут зубы – такая боль будет длиться долго. В первом случае нужно просто ласково успокоить ребенка, посидеть с ним, что-то рассказать, просто проявить к нему внимание, и слезы пройдут. Во втором случае необходимо как можно быстрее снять боль и, самое главное, ни в коем случае не ругать его, нельзя требовать прекратить плач, это вызовет у ребенка еще большее расстройства, потому что добавится еще и обида на человека, который не желает ему помочь. В таком случае можно прочитать ему сказку про бесстрашного героя (героиню), терпевшую боль (или заточение), и сравнить ребенка с этим героем (героиней), сказать ему, что он такой же храбрый и сильный.

Плач-обида – дети, как и взрослые, могут страдать не только от физической боли, но и от одиночества, несправедливого отношения, безразличия и многого другого. И плач в таком случае больше напоминает всхлипывания. Здесь тоже можно применить способ отвлечения, однако, у ребенка чувство обиды может накапливаться, задача родителей вовремя распознать признаки обиды и либо что-то изменить в своем поведении, либо объяснить ребенку, что для обиды нет причины.

Плач-каприз – ошибочно думать, что плач ребенка является намеренным и четко продуманным действом. Он плачет от того, что чего-то очень сильно хочет, а это что-то ему не дают. Он начинает расстраиваться, потому что все его мысли занимает именно желаемый предмет, и ничто другое его сейчас не интересует, вследствие чего начинает плакать, и, если вовремя не предпринять меры, его плач может перерасти в истерику. Единственно возможный выход в такой ситуации со стороны родителей – это снятие сосредоточенности ребенка на желаемом объекте.

Плач ребенка до определенного возраста является естественным состоянием, потому что всегда находится что-либо, что вызывает у него обиду, боль, страх и т. д. Однако есть

дети, которые плачут явно чаще и больше других. Известный чешский психолог образно называет их «юдоль слез». Они исторгают слезы по любому поводу, сочувствуя персонажам любимой сказки или кинофильма, видя мертвого жука или птичку, слыша громкие, раздраженные возгласы, сталкиваясь с трудностями или несправедливостью, безутешно рыдают, испытав физическую боль или вступая в конфликтное взаимодействие с кем-либо.

Папы и мамы таких ребят испытывают постоянную не уменьшающуюся тревогу за них. Но как помочь таким детям?

Однозначного ответа здесь нет и быть не может. Однако можно с уверенностью сказать, что чувствительность и ранимость являются признаками специфического психического склада таких детей, свойствами их нервной системы. Изменить эти врожденные особенности по своему желанию нельзя. И тем более не помогут такие средства воспитательного воздействия, как уговоры, упреки, наказания, насмешки. Любые насильственные меры вызовут лишь большую напряженность, волнение, а значит, еще сильнее ослабят нервную систему ребенка, отнимут у него силы, уверенность в себе. Даже самые любящие родители не смогут оградить детей от всех жизненных неприятностей.

Поэтому самая лучшая тактика в общении со сверхчувствительными детьми – это дать им право оставаться такими, какие они есть, не проявлять свою раздражительность в ответ на их непрерывные слезы, рев и плач. А вот побыть с ними рядом, дать им почувствовать вашу готовность прийти на помощь – это очень важно для таких детей. Можно попробовать переключить внимание малыша на что-то другое, но не абстрактное, а сугубо конкретное (другой вид деятельности, другой круг общения, дать ему простое, но четкое предметное задание). Как правило, чрезмерно высокая чувствительность проходит со временем. Вряд ли кто-то останется слезливым, эмоционально незащищенным на всю жизнь. Когда у ребенка начнут активно формироваться механизмы волевой регуляции своего поведения (обычно это происходит к 10–15 годам), то нежелательные эффекты исчезнут сами собой, без специальных усилий со стороны взрослых.

Лучшее, что можно посоветовать родителям, бабушкам и дедушкам, – это терпение и еще раз терпение. И не забывайте о том, что высокая эмоциональная чувствительность самым тесным образом связана с отзывчивостью, добротой, сердечностью, готовностью прийти на помощь, встать на защиту слабого, а это очень ценные человеческие качества.
Поэтому, как ни странно звучит этот призыв, – прислушайтесь к детскому плачу, вникните в его смысл, а не пытайтесь как можно быстрее прервать его, осушить ребячьи слезы. Плач и слезы – это язык детского общения, так не будьте глухи к нему лишь потому, что разучились говорить на нем сами.

ЛЕКЦИЯ № 16. Влияние знаково-символических средств на развитие психики человека в онтогенезе

По мере познания знаков языка человеком они приобретают следующие характеристики:
1) **предметную привязку** – знаки замещают собой обозначаемый предмет, вбирают в себя его характеристики, являются его речевой моделью.
2) **значение** – концентрируют, суммируют в себе обобщенные понятия, сходные в их функциональном назначении.

Любой предмет представляет собой объект некоторого набора операций, значений, методов, которыми пользуется человек, воспринимая, используя или ссылаясь на этот предмет. Он представляет собой некое значение, сформированное в сознании человека, приписываемое этому предмету. Предмет не может существовать в психике человека безотносительно к его значению, а вот значение может замещать собой предмет, обладать его функциями и свойствами.

Значение развивается в онтогенезе, совершенствуется и наполняется новыми знаниями. Вначале значение приобретает смысл в результате непосредственного ознакомления с предметом, явлением, ему приписывается некий знаково-символический образ. Далее, по мере ознакомления со свойствами и атрибутами предмета, явления, значение вбирает в себя полученные знания. Позднее, по мере познания новых знаков, присвоения им неких значений, они образуют новые значения. Образы, объединяясь в структурированную систему, образуют образно-символическую систему представлений воспоминаний прошлого или возможного будущего.

Познавательные функции человека получают должное развитие с использованием знаково-символических представлений, мышление его приобретает образность, разносторонность. Благодаря аккумулированию в сознании человека образов, символов и присущих им значений, свойств и функциональных особенностей, человек имеет возможность анализировать полученную информацию, проводить аналогии, делать предположения, в конечном итоге – мыслить, представляя в своем сознании полную картину, созданную из познанных образов, сгруппированных в должном порядке.

Для развития способностей к познанию новых явлений, предметов, понятий у ребенка, необходимо ознакомить его с реальным носителем значения этого явления или понятия или их изображением. Родители (учителя) могут комментировать действия, которые необходимо выполнить ребенку, тем самым задавать верный путь исследования данного явления. Со временем нужно передать функцию речевого сопровождения процесса ребенку, переключить его на самостоятельное выполнение работы. После этого в качестве задания попросить ребенка прокомментировать проведенную работу уже в отсутствии явления, основываясь на воспоминания, образы, сформированные в сознании. Далее можно попросить провести аналогии, сделать предположения о возможности перенесения полученных умений на работу с другим явлением. Впоследствии, при анализе проведенной работы, ребенок будет вспоминать произведенные действия и сделанные выводы в виде комплекса образов, ассоциированных с данным явлением.

Г. А. Глотова в исследовании «Человек и знак» сформулировала теоретические положения, которые объясняют факты и явления, связанные с развитием человеческой психики. На них ссылается ***С. В. Маланов*** в своей книге «Развитие умений и способностей у детей дошкольного возраста. Теоретические и методические материалы». Механизмы поддержания всех основных форм жизнедеятельности у животных и у человека определяются, формируются, фиксируются и передаются разными средствами и способами:

1) у животных основные формы жизнедеятельности определяются в основном генетической программой, которая заложена в организме животного. У человека основные формы жизнедеятельности определяются знаково-символическими кодами, которые находятся вне человека и которыми человек должен овладеть;
2) животные имеют возможность незначительно модифицировать наследственно-генетически заданные формы жизнедеятельности. У человека генетически фиксированные элементы жизнедеятельности лишь незначительно могут модифицировать заданные извне формы жизнедеятельности;
3) у животных видов развитие идет по пути дифференцирования и формирования знаково-символических образований и средств.

Понятие языка и знака могут иметь три взаимосвязанных значения. Соответственно, следует выделять три основных типа знаково-символических действий:

1) в широком смысле – вся окружающая человека действительность, реальные акты жизнедеятельности человека, в которых он приобретает механизмы своей собственной индивидуальной жизнедеятельности (другие люди, орудия труда, предметы потребления и т. д.). Освоение механизмов знаково-символических действий первого типа опирается на жизнедеятельность самого организма – механизм дыхания, пищеварения и т. д.;

2) в промежуточном смысле – такие свойства других людей и предметов, которые формируют механизмы анализаторно-ориентационной деятельности человека на основе естественных анатомо-физиологических образований человеческого тела (естественная речь, мимика, жесты, зрительные образы, запахи, эмоциональные переживания и т. д.). Освоение механизмов знаково-символических действий второго типа опирается на анализаторный (органы чувств) уровень жизнедеятельности;
3) в узком смысле – специально выделенные внешние по отношению к телу человека предметы (знаково-символические средства), максимально приспособленные к выполнению и повышению эффективности отражательной функции и имеющие лишь одно применение – отражать собой нечто качественно иное (письменность, математические, химические и другие знаково-символические системы). Освоение механизмов знаково-символических действий третьего типа основывается на включении человека в активные формы общения и деятельности с другими людьми. Историческое развитие языков и знаков, а также их освоение человеком в онтогенезе идут в направлении от знаков в широком смысле через знаки в промежуточном смысле к знакам в узком смысле.

Человек как материальный носитель способов и механизмов человеческой жизнедеятельности является генетически первичным «знаком» для младенца. Во взаимодействии с другими людьми каждый человек реализует четыре основные, взаимосвязанные функции, которые могут быть неосознанными или сознаваемыми:
1) быть знаком для другого человека – образцы поведения, саморегуляции, образа жизни;
2) быть знаком для самого себя – ориентировка в механизмах своего поведения;
3) относиться к другому человеку, как к знаку, – ориентировка в значении и смысле поведения другого человека;
4) относиться к себе самому, как к знаку, – ориентировка в значении и смысле своего собственного поведения.

Познаваемые человеком объекты и знаково-символические средства начинают представлять определенный единый класс объектов: «объект-отражатель». Это позволяет использовать знаково-символические средства для познания всех других объектов данного класса.

В каждый исторический момент за каждым знаковым образованием стоят механизмы наилучших и наиболее эффективных способов деятельности с определенными объектами. Такие способы деятельности могут быть интериоризированы субъектом в разных формах:
1) в формах схем действий с предметами;
2) в формах схем действий с образами предметов;
3) в формах схем действий с внешними знаковыми образованиями;
4) в формах схем действий с образами знаковых образований.
Такие схемы действий могут быть усвоены человеком:
1) на уровне их воспроизведения и функционирования;
2) на уровне их творческого использования, развития и совершенствования.

Механизм интериоризации включает:
1) переход от коллективных форм деятельности к индивидуальным: формирование устойчивых индивидуальных внутренних механизмов осуществления внешней практической деятельности в процессе реализации такой деятельности совместно с другими людьми;
2) переход от материальных форм действий к идеальным: процесс перехода от действий с предметами к действиям с их образами, а также к действиям с заместителями таких действий и образов – знаками и символами.

ЛЕКЦИЯ № 17. Страхи детей

К концу дошкольного возраста поведение ребенка начинает резко меняться. Если раньше малыш беззаботно предавался играм, беготне, а желание двигаться, шуметь было одним из его основных желаний, если его очень мало интересовали происходящие вокруг него события, и он еще не улавливал взаимосвязи между явлениями, а закономерности, по которым протекают явления, еще совсем были ему недоступны, то постепенно ребенок постигает мир с его законами, взаимозависимостями, взаимопереходами, противоречиями и сложностями. И это первое постижение мира во многом стимулируется чувствами, которые называют интеллектуальными. Возникают эти чувства в процессе познания окружающего мира, в процессе решения тех задач, с которыми человек сталкивается в жизни. Это – и удивление перед сложным или непонятным явлением, и желание узнать что-то новое, еще не познанное, и сомнение в правильности найденного решения, и радость по поводу сделанного открытия, уверенность или неуверенность в правомерности того или иного вывода и т. д. Перечисленные чувства далеко не однозначны, отличаются по своему содержанию, по сложности, и потому, естественно, они далеко не сразу возникают у ребенка. Одни из них формируются и проявляются уже в дошкольном возрасте, другие можно наблюдать лишь у взрослого человека.

Но все-таки малыш начинает испытывать удивление перед непонятным и неведомым, радость при решении хотя и простейшей, но уже задачи, любознательное стремление познавать, чувство удовольствия от своих первых, еще робких интеллектуальных действий. К 4–5 годам раньше почти безразличный ко всему, кроме игр малыш вдруг начинает нас буквально засыпать вопросами: «Отчего Луна то круглая, то остренькой становится?»; «Откуда звезды берутся?»; «А кто качает деревья?»; «Что такое граница, зачем ее охраняют, кто живет за границей, какая она – граница?»; «Почему рыбы живут в воде, а почему они умирают, если их вытащить из воды? А как это – умирают? А что рыбы кушают? А осьминог – это тоже рыба? Неужели кит – не рыба, и как это может быть?». У ребенка дошкольного возраста в процессе познания действительности включается эмоциональный компонент, делающий этот процесс захватывающе интересным. Поэтому ребенок не просто наблюдает события – он хочет узнать их причину, ему интересно выяснить, что вокруг него происходит и почему именно так, а не иначе.

Ребенок полон доверия к словам взрослого, убежден, что мама, папа, бабушка все знают, и о чем бы их ни спросил, могут дать исчерпывающий и ясный ответ.

Все волнует ребенка, на все он жаждет услышать ответ, и потому теребит взрослого: «А почему?», «Отчего?», «Зачем?». И тут позиция взрослого должна быть абсолютно четкой: или точный, ясный, понятный ребенку этого возраста ответ, или ссылка на то, что данное явление еще и взрослым не совсем ясно, или сознательное завуалирование того, что ребенку еще не следует знать. Иногда при этом надо и самому заглянуть в энциклопедию или в соответствующие справочники, книги, сходить в библиотеку, чтобы объяснить ребенку то, о чем он так настойчиво спрашивает.

Но все же в тех ситуациях, где содержание или причина явления могут быть легко установлены самим ребенком без помощи взрослого, просто необходимы наши настойчивые требования: «А ты сам подумай», «Рассмотри внимательно сама, может быть, и догадаешься»; «Сам попытайся сделать, тебе это уже под силу». Именно таким путем мы и будем стимулировать в ребенке желание самостоятельно что-то узнать, о чем-то догадаться, установить что-то общее, закономерное, что неразрывно затем соединится с интеллектуальными чувствами, а в дальнейшем станет основой интереса, любознательности, а затем и творчества. Но никогда нельзя на вопросы ребенка отвечать: «Отстань», «Не мешай мне со своими дурацкими вопросами», «Я занята, потом». А «потом» уже и не надо, потому что если интерес к познанию не будет вовремя поддержан, согрет и разожжен, то будет уже поздно. Хорошо, если ребенок сам стремится к

познанию, сам что-то ищет в книгах, спрашивает у других. А если этого страстного желания познать у него не будет? Вот, тогда-то мы и столкнемся: «Я не хочу учить эту ненавистную химию, не буду решать задачи, надоело», «Не стану я читать „Войну и мир“ – достаточно того, что смотрел по телевизору». И мы волнуемся, переживаем, нервничаем, ужасаемся: «Не желает сын учиться! Так бы хотелось, чтобы закончил 10 классов, но хотя бы до 8 дотянул!»; «Ни за что дочка не хочет заканчивать десятилетку, уперлась – пойду в торговлю работать: это интереснее, чем целыми днями зубрить!» Может быть, причина этого – то равнодушие к вопросам ребенка, к его интересам, к его жадному и бескорыстному стремлению познать, которое мы так бездумно подавляли, когда он был маленьким?

Необходимо поддерживать в ребенке это зарождающееся чувство познания, стимулировать любознательность, пробуждать чувство удивления перед неизвестным, умение увидеть новое, разобраться в непонятном, вызывать самостоятельное желание понять неясное, сделать для себя известным неизвестное. Такие чувства в дальнейшем будут стимулировать интеллектуальный поиск ребенка. Уже в дошкольном возрасте начинает развиваться процесс мышления, а далее он будет все большее место занимать в психике ребенка, и потому интеллектуальные чувства, неразрывно связанные с процессом мышления, будут все более и более необходимы ребенку. Они станут основой его интересов, а значит, и жизненных целей, они будут стимулировать не только учебную деятельность и процесс познания, но и творчество. «Какой бы неустойчивой и шаткой ни казалась нам (особенно в первые годы) умственная жизнь ребенка, мы все же не должны забывать, что ребенок „от двух до пяти“ – самое пытливое существо на земле и что большинство вопросов, с которыми он обращается к нам, вызвано насущной потребностью его неутомимого мозга возможно скорее постичь окружающее», – пишет ***К. И. Чуковский***.

Но если интеллектуальные чувства только формируются в дошкольном возрасте, то нравственные уже достигают определенной «зрелости». Мы уже говорили о том, что к 6 годам у ребенка достаточно определенно проявляется чувство сострадания, что он уже испытывает это чувство и под его влиянием соответственно поступает по отношению к окружающим людям. У детей дошкольного возраста начинает закрепляться также чувство стыда, формируются первые элементы совести как острого переживания своей вины, чувство симпатии к сверстнику перерастает в устойчивую привязанность, ребенок остро переживает разлуку с матерью, отцом, с близкими, он скучает, будучи лишенным общения со сверстниками, может обижаться, испытывать ревность во взаимоотношениях с друзьями, т. е. палитра его чувств становится все более яркой и многоцветной. Все это свидетельствует о том, что ребенок постепенно осваивает все те эмоциональные состояния, которые свойственны человеку. В общении со сверстниками, близкими, знакомыми и незнакомыми людьми ребенок испытывает различные чувства: радость, обиду, гнев, страх, печаль, сострадание, жалость, стыд и др. Одни из них мимолетны, преходящи, другие оставляют какой-то след в психике ребенка, третьи прочно и основательно закрепляются и могут давать о себе знать спустя длительный промежуток времени. Особенно часто такое случается с чувством страха. В специальной педагогической литературе довольно обстоятельно описаны факты проявления чувства страха у детей, а в медицинской – нервозность детей как последствие таких страхов. Первые проявления этого чувства (а может быть, еще и не чувства?) появляются у очень маленького ребенка: он может испугаться какого-то резкого звука, страх у него может возникнуть в каких-то новых и непривычных для него условиях, его может испугать даже неожиданное появление известного предмета. По мере развития ребенка чувство страха не исчезает, оно лишь видоизменяется и переключается на другие объекты. Да, действительно, некоторые страхи уходят, когда дети становятся старше, а вот некоторые остаются, и остаются надолго.

Из воспоминаний взрослых людей можно лучше понять нашего собственного малыша и извлечь для себя кое-какие уроки. Прежде всего, то, что страх, пережитый ребенком, не такое уж невинное чувство, и если малыш плачет, упирается, если он приходит в аффективное состояние, стоит задуматься над тем, надо ли его тащить именно сейчас на прививку, надо ли долго и обстоятельно ругать или бить за какой-то поступок, надо ли держать в вечном страхе. Ведь какими-то неведомыми путями часто переживаемый страх, а особенно если это страх наказания, постепенно «расползается», сковывает инициативу, волю ребенка, сдерживает его свободу, убивает самостоятельность и уверенность в себе. Сильное чувство страха может навсегда «вонзиться» в психику ребенка, острые приступы страха человек будет испытывать не только в реальных ситуациях, но и в воображаемых. Конечно, есть немало ситуаций, в которых ребенок может испугаться и которые мы, родители, к сожалению, просто не в силах предусмотреть: на ребенка неожиданно набросилась собака, он увидел в лесу змею, он испугался грозы, ему стало страшно в темной комнате. Но есть и ситуации, подвластные нам. Конечно, не стоит из-за каждого пустякового случая наказывать ребенка, тем более бить, не следует из-за каждой плохой оценки подвергать ребенка суровой каре, лучше попытаться выяснить причины неуспеваемости. Стоит подумать над тем, оставлять ли маленького ребенка одного дома, особенно зимой, когда рано наступают сумерки. Не надо запугивать ребенка уколами, врачами, милицией – вряд ли такая мера даст положительные результаты. Все-таки немало страхов у детей вызываем мы сами, то ли в силу непонимания того, что может ребенка испугать, то ли из-за своей жестокости, то ли из-за простой беззаботности. Подумайте, нет ли в вашем поведении по отношению к вашему ребенку того, что рождает его страхи. Есть немало данных о том, что причина таких недугов детей, как неврозы, заикания, бессонница, раздражительность, что такие черты характера, как трусливость, робость, неуверенность в себе и своих силах, заключена в тех остроаффективных переживаниях страха, которые испытал ребенок в своем общении с людьми или в своем восприятии окружающей действительности.

К врачу-психоневрологу очень часто обращаются родители и объясняют, что ребенок стал заикаться или у него появилась «нервность» после того как на него выскочила из-за забора огромная собака и громко залаяла; другой стал просыпаться по ночам, звать мать, кричать, после того как за ним погнался козел; третий капризничает, после того как старший брат переоделся в вывернутый наизнанку тулуп и заревел, как медведь. Долгое время считалось, что причиной неврозов у ребенка является исключительно испуг, особенно у впечатлительного, чувствительного ребенка, имеющего слабую нервную систему. Однако хотя невроз у ребенка развивается большей частью вслед за психической травмой или испугом, причины возникновения нервного расстройства более сложны и связаны со всем процессом воспитания. Есть смысл остановиться более подробно на этих причинах, так как, оказывается, многие из них вызваны ошибками воспитания. Событий, которые могут у ребенка вызвать испуг, вполне достаточно, но интересно то, что не у каждого ребенка одно и то же событие может вызнать чувство страха, и, кроме того, часто не само по себе событие вызывает страх, а та пугающая оценка, которую ему дают взрослые. Вот почему необходима спокойная реакция родителей даже в тех случаях, когда ситуация действительно может вызвать у ребенка чувство страха. Ведь дети храбрее нас, взрослых: они не боятся упасть с балкона, перевешиваются с перил лестницы, нисколько не опасаясь перевернуться, высоко взлетают на качелях. Детям не страшно просто потому, что они еще не осознают опасности – не оценивают расстояния, не предвидят боли, не понимают того, что могут упасть. Ребенок может спокойно стоять возле огня, но достаточно ему хотя бы один раз испытать боль от ожога, чтобы он стал бояться всего горячего. Конечно, мы заранее должны предупреждать возможные опасности: «не подходи к плите», «не трогай спички», «слезь с подоконника, а то упадешь», «не дразни собаку – укусит». Все это мы говорим спокойно, объясняем ребенку доброжелательно и доступно. Но стоит нам показать свой ужас, обнаружить тревогу, беспокойство, и ребенок

вслед за нами может пережить аффективное состояние страха. Врачи советуют для предохранения детей от нервных срывов как можно спокойнее относиться к всякого рода происшествиям, которые могут испугать ребенка, объясняя, что в них нет ничего страшного, не запугивать детей, стараться по возможности выполнять разумную просьбу ребенка, выраженную в спокойной форме, и в то же время внимательно следить, чтобы нервные проявления никогда не приносили ему каких-либо выгод.

В медицинской литературе описаны и так называемые навязчивые страхи у детей. Но если ребенок при этом не переживает острого состояния со всеми симптомами аффекта (дрожь, бледность, расширенные зрачки, холодные конечности и др.), то можно и не очень опасаться – невротического здесь ничего нет. Но если страх действительно навязчив, и ребенок не может от него избавиться, если он каждый раз дрожит от ужаса, когда сталкивается с предметами, вызывающими у него чувство страха, то необходимо обратиться к врачу-психоневрологу. Это важно еще и потому, что скоро ребенок пойдет в школу.

Личностные кризисы 1 года, 3 и 7 лет имеют большое значение для дальнейшего развития ребенка. Поэтому очень важно, чтобы взрослые с пониманием и терпением относились к ребенку в это время. Для этого рекомендуется избегать крайностей в общении с ребенком (нельзя все позволять малышу или все запрещать). Важно согласовать стиль поведения со всеми членами семьи. Нельзя оставлять без внимания то, что происходит с ребенком, но при этом надо постараться объяснить ему, что у его родителей и других родственников есть другие дела, кроме заботы о нем, и что в решении некоторых проблем он может помочь. Важно давать ребенку выполнять самостоятельно задания, чтобы он почувствовал свою автономность. Нужно поощрять его инициативу, побуждать к ней (если ее нет). Но при этом ребенок должен всегда чувствовать поддержку и одобрение значимого для него взрослого. Нужно помнить, что запрет и повышение голоса – самые неэффективные средства воспитания, и попытаться обходиться без них.
Когда ребенок станет чуть-чуть старше, важно расширять круг знакомств ребенка, чаще давать ему поручения, связанные с общением с другими взрослыми и сверстниками. При этом следует укреплять уверенность ребенка в своих силах. Но надо помнить, что ребенок в своем поведении и поступках подражает взрослым, и постараться подавать ему хороший личный пример. Однако все это возможно только в том случае, если у ребенка с взрослым (родителем) установлен тесный эмоциональный контакт.

Поступление в школу считается переломным моментом в жизни ребенка. Если раньше, в дошкольном периоде дети считают себя практически свободными, то в школе к ним сразу же предъявляют ряд определенных требований, прежде всего организационного характера. Их жизнь подчиняется системе правил. Ребенок должен не только регулярно получать новые знания, новую информацию, иногда в очень большом объеме, но и нести определенную ответственность перед учителями, родителями и одноклассниками. Все это, несомненно, приводит к стрессовым ситуациям. У всех детей это проявляется по-разному. Некоторые долгое время не могут привыкнуть к новой обстановке.

Основным новообразованием младшего школьного возраста является отвлеченное словесно-логическое и рассуждающее мышление, а также способность детей произвольно регулировать свое поведение и управлять им. Первое помогает ребенку в дальнейшем осваивать научные понятия и оперировать ими. А второе становится важным качеством личности ребенка.

В дошкольном возрасте возникает сознательное управление поведением, но волевые действия зачастую перемежаются с действиями непреднамеренными. Также в этот период закладывается умение удерживать цель в центре внимания.

Помимо этого, развивается саморегуляция, дети обучаются в определенной степени управлять своим поведением. Развивается рефлексия, т. е. умение ребенка осознавать то, что он делает, и аргументировать каждый свой поступок. У него формируется внутренний

план действий. Накапливаются умения чтения, письма, способности совершать математические вычисления.

Также формируется уверенность в себе или, наоборот, при затруднениях неуверенность в своих силах. На этом же этапе происходит формирование уровня самооценки. Появляются новые отношения в коллективе, классе, новые авторитеты. Чаще всего это учитель. Игры занимают уже вторичную позицию. В это время ребенок активно должен привлекаться к домашнему и общественному труду с целью овладения навыками домашнего труда.

ЛЕКЦИЯ № 18. Влияние семьи и воспитания на формирование личности

Семейное воспитание, как основная функция семьи в отношении к ребенку, является системой, формирующей и прививающей нормативную, этическую, моральную, психическую базу воспитываемому ребенку.

Семья на начальных стадиях жизни ребенка выступает в качестве главенствующей структуры, влияющей на всю жизнедеятельность и развитие ребенка. Она выполняет следующие задачи:

1) создание условий для оптимального роста и развития ребенка;
2) защита ребенка от социально-экономических, психологических, агрессивно-физических факторов;
3) интуитивное обучение созданию семьи, сохранению в ней благополучия, правильному отношению к старшим и воспитанию детей на примере уже существующего порядка данной семьи;
4) воспитание самоуважения, самодостаточности, чувства собственного достоинства.

Семейное воспитание само по себе также является сложной системой и обладает следующими принципами:

1) ребенок должен быть вовлечен в функционирование и распорядок семьи как равноправный ее член;
2) воспитание должно осуществляться разумно и гуманно в доверительной среде;
3) принципы воспитания не должны противоречить друг другу (даже если принципы высказаны разными ее членами);
4) в процессе воспитания должна осуществляться помощь каждого члена семьи ребенку в необходимых вопросах.
5) относиться к ребенку, как к человеку с не устоявшейся личностной системой норм и порядков, не требовать от него невозможного, всячески оберегать его покой, создавая здоровую и спокойную атмосферу внутри семьи.

У семейного воспитания помимо принципов выделяют методы. На первом месте – личный пример. Помимо примера к методам относят доверие, любовь, поручение, традиции, контроль, юмор, похвала, сочувствие, обсуждение, сопереживание и т. д.

Семья осуществляет воспитание и развивает в ребенке умственные, физические, нравственные, моральные, этические стороны личности.

Недопустимым является применение в качестве воспитательной меры физического наказания. Применение силы приводит к развитию у ребенка психологических, физических, нравственных комплексов и травм, что может привести к осложнению общения ребенка, как с наказывающими родителями, так и с другими людьми. Ребенок может стать замкнутым, резким, недоверчивым. Это явление выделяется в отдельный феномен называемый **синдром опасного обращения с детьми**.

В психологии традиционно выделяют несколько типов семей:

1) благополучная семья;
2) распадающаяся семья;
3) распавшаяся семья;
4) семья конфликтная;

5) семья неполная.

Благополучная семья – семья, реализующая гиперопеку. Дети в таких семьях, как правило, привередливые, капризные, инфантильные, слабо усваивающие житейские принципы.

Распадающаяся семья также характеризуется гиперопекой. Это порождает безнадзорность; не формируются социальные навыки у детей. Из таких детей вырастают тунеядцы.

Распавшаяся семья характеризуется эмоциональным отвержением (воспитание по типу Золушки.) Ребенка не любят или никак не проявляют чувства к нему. Дети становятся навязчивыми, некоторые дети озлобляются, мстят взрослым. Такие дети уходят в мир сказочных фантазий, в котором они окружены любовью.

Конфликтная семья характеризуется противоречивым воспитанием. Дети становятся двуличными, становятся на сторону того родителя, чью точку зрения им поддерживать выгодно, и, в конечном счете, приобретают невроз.

Неполная семья характеризуется сухим и строгим воспитанием. Дети становятся навязчивыми и ожесточаются.

Любой конфликт в семье, не говоря о ее деформации, пагубно сказывается на психике ребенка. Выделяют два вида деформации семьи: **структурную** и **психологическую**.

Структурная деформация – нарушение целостности семьи, дробление и разделение, вызванное смертью одного из родителей, уходом из дома одного из членов семьи, разводом родителей и т. д.

Психологическая деформация – нарушение целостности системы ценностей, наличие ненормативных установок, непонимание друг друга членами семьи, может быть вызвано пристрастием одного из членов семьи к наркотикам или алкоголю, вступление в религиозную секту, объявление бойкота родителями друг другу и т. д.

Влияние матери на развитие ребенка является основополагающим. Выделяют следующие типы матерей:

1) мать «**Снежная королева»** – мать холодная, неприступная, повелевающая, непреклонная;

2) «**унтер Пришибеев»** – мать, постоянно наказывающая, грубая, часто прибегающая к физическим наказаниям;

3) мать-**«наседка»** – опекающая;

4) мать **«Царевна Несмеяна»** – мать принципиальная, любящая читать нотации, вечно чем-то обеспокоенная, иронизирующая;

5) «**суматошная мать»** – мать взбалмошная, делающая из мухи слона, невротизирующая;

6) мать- **«вечный ребенок»** – постоянно драматизирует ситуацию, несамостоятельная, обидчивая. Отдает своего ребенка на поруки более сильному, любому, кто готов взять на себя ответственность.

В психологии выделяют пять стилей воспитания:

1) **авторитарный** – полное подавление воли ребенка, полный контроль его действий со стороны родителей, ограничение самостоятельности, применение физических наказаний. В такой семье ребенок может вырасти морально подавленным, безынициативным, во всем полагающимся на других. В случае, когда ребенок пытается противостоять такому стилю воспитание – он рано уходит из дома, перестает поддерживать отношения с семьей, полностью от них независим;

2) **демократический** – родителями поддерживается любая инициатива ребенка (в разумных пределах), ему оказывается всевозможная посильная помощь. Ребенок выступает в качестве полноценного члена семьи, однако, в свою очередь, от него требуется ответственность за свои поступки, дисциплинированность, послушность;

3) **попустительский** – снисходительное отношение к любым действиям и инициативам ребенка. Предоставление его самому себе. Отсутствие ограничений. Нежелание принимать участие в воспитании ребенка, поддерживать и опекать его, разделять с ним

его переживания. Ребенок воспринимает такое отношение как равнодушие, отдаляется от родителей, теряет уважение в ним. Возможно попадание под влияние более сильного человека;

4) **опекающий** – принятие на себя родителями всех решений за ребенка, чрезмерное оберегание и опека. У родителей жизнь ребенка вызывает излишнюю тревожность, они стараются всячески оградить ребенка, решая за него все возникающие трудности. В связи с чем он вырастает беспомощным, неспособным самостоятельно принимать решение, избалованным, неспособным полноценно общаться со сверстниками. Сильно развито чувство эгоцентризма;

5) **хаотический** – непредсказуемость и разрозненность воспитательных мер. Отсутствие единого направления, разногласия в требованиях к ребенку. В такой семье у ребенка повышается тревожность, неуверенность в себе, импульсивность, занижается самооценка, вяло осуществляется самоконтроль и слабо развито чувство ответственности.

ЛЕКЦИЯ № 19. Развитие психики в онтогенезе. Движущие силы развития психики ребенка

Толчком к развитию психики человека является наличие культурных, общественных, деятельностных факторов, окружающих человека в повседневной жизни и являющихся неотъемлемой частью окружающего мира. Развитие и формирование психики человека выводит его из разряда животных в разряд разумно мыслящих. И передача историко-культурных знаний и опыта человечества, составляющих процесс формирования психики, коренным образом меняют структуру деятельности человека, его личностную составляющую.

Процесс развития психики подразумевает прохождение человеческим индивидом следующих этапов:

1) овладение способами изготовления и применение предметов, увеличивающих функциональность человеческого организма (орудия труда);
2) обретение способности использовать культурные достижения человечества;
3) изучение и применение знаково-речевых средств для структуризации сознания и рационального управления психическими и эмоциональными процессами;
4) овладение способами личностной организации, регуляции собственного поведения;
5) овладение способами межличностного и социального взаимодействия.

Уровень познавательного развития человека часто подразумевает под собой умение человеком использовать приобретенный опыт для организации межличностного и социального взаимодействия, примененят познанную информацию в виде знаково-символических средств.

Личностно-совершенным человеком можно назвать человека, умеющего ставить перед собой цели с последующим их достижением, с использованием приобретенного широкого спектра знаний и развитого межличностного взаимодействия.

Овладение широким спектром умений и знаний у человека происходит в процессе обучения и воспитания.

В ходе развития ребенка под влиянием конкретных обстоятельств его жизни меняется место, которое он занимает в системе человеческих отношений. Как утверждает ***А. Н. Леонтьев***, дошкольное детство является порой жизни, когда перед ребенком открывается окружающий мир человеческой действительности. Именно теперь он проникает в окружающий мир, осваивает его в действенной форме. В данный период ребенок испытывает свою зависимость от окружающих людей, жизненные потребности удовлетворяются взрослыми, а он должен считаться с требованиями, которые окружающие люди предъявляют к его поведению. В этот период жизни ребенка мир окружающих его людей как бы распадается для него на два круга. Первый круг составляют те близкие люди, отношение с которыми определяют его отношения со всем

остальным миром. Второй круг составляют все другие люди, отношение к которым опосредствованы для ребенка его отношениями, устанавливающимися в первом, малом круге. Так происходит не только в условиях воспитания ребенка в семье. Даже если дошкольника, который воспитывался дома, отдают в детский сад, и образ жизни ребенка меняется, психологически деятельность ребенка остается в своих основных чертах прежней. Отношения детей этого возраста к воспитательнице своеобразны, для ребенка необходимо ее внимание лично к нему, он часто прибегает к ее посредству в своих отношениях со сверстниками. Поэтому можно сказать, что отношения к воспитательнице входят в малый, интимный круг его общения.

Ребенок-дошкольник может хорошо уметь читать, его знания могут быть относительно велики. Но это не стирает и не может стереть в нем детского, истинно дошкольного. Если основные отношения ребенка к жизни перестроятся, например, на его руках окажется маленькая сестренка, а мать обратится к нему как к своему помощнику, участнику взрослой жизни, то общий психический облик ребенка изменится. В нормальных случаях переход от дошкольного детства к следующей стадии развития психической жизни происходит в связи с поступлением ребенка в школу. Значение этого события очень велико, вся система жизненных отношений ребенка перестраивается. Теперь у него появляются обязанности не только перед родителями и воспитателями, но и обязанности и перед обществом. Это обязанности, от выполнения которых будут зависеть его место в жизни, его общественная функция и роль, а отсюда и содержание всей его дальнейшей жизни. Обычно ребенок знает об этом еще задолго до начала учения. Однако действительный и психологически действенный смысл эти требования приобретают для него лишь тогда, когда он начинает учиться, причем первоначально они выступают еще в очень конкретной форме – в форме требований учителя. Когда ребенок садится за приготовление уроков, он чувствует себя занятым по-настоящему важным делом. Меняется реальное место, которое ребенок занимает в повседневной жизни, окружающих его взрослых, в жизни своей семьи.

А. Н. Леонтьев указывал, что изменение места, занимаемого ребенком в системе общественных отношений, есть то первое, что надо отметить, пытаясь подойти к решению вопроса о движущих силах развития его психики. Однако само по себе это место не определяет развития; оно только характеризует наличную, уже достигнутую ступень. То, что непосредственно определяет развитие психики ребенка, – это сама его жизнь, развитие реальных процессов этой жизни, иначе говоря, развитие деятельности ребенка как внешней, так и внутренней. Леонтьев считал, что в изучении развития психики ребенка следует исходить из анализа развития его деятельности, так как она складывается в данных конкретных условиях его жизни. Только при таком подходе может быть выяснена роль как внешних условий жизни ребенка, так и задатков, которыми он обладает. Жизнь или деятельность в целом не складываются механически из отдельных видов деятельности. Одни виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большее значение для дальнейшего развития личности, другие – меньшее. Одни играют главную роль в развитии, другие – подчиненную. Поэтому нужно говорить о зависимости развития психики не от деятельности вообще, а от ведущей деятельности. Признаком перехода от одной стадии к другой является именно изменение ведущего типа деятельности, ведущего отношения ребенка к деятельности. Признаком ведущей деятельности не являются чисто количественные показатели. Ведущая деятельность – это не просто деятельность, наиболее часто встречающаяся на данном этапе развития. **Ведущая действительность** – это вид деятельности, который характеризуется следующим признаком: это деятельность, в форме которой возникают и внутри которой дифференцируются другие, новые виды деятельности. Например, обучение, в более тесном значении этого слова, впервые появляющееся уже в дошкольном детстве, прежде возникает в игре, т. е. именно в ведущей на данной стадии развития деятельности. Ребенок начинает учиться, играя.

Ведущая деятельность – это такая деятельность, в которой формируются или перестраиваются частные психические процессы. Например, в игре впервые формируются процессы активного воображения ребенка, в учении – процессы отвлеченного мышления. Из этого не следует, что формирование или перестройка всех психических процессов происходят только внутри ведущей деятельности. Некоторые психические процессы формируются и перестраиваются не непосредственно в самой ведущей деятельности, а и в других видах деятельности, генетически с ней связанных. Например, процессы абстрагирования и обобщения цвета формируются в дошкольном возрасте не в самой игре, а в рисовании, цветной аппликации и т. п., т. е. в тех видах деятельности, которые лишь в своем истоке связаны с игровой деятельностью.

Ведущая деятельность – это деятельность, от которой ближайшим образом зависят наблюдаемые в данный период развития основные психологические изменения личности ребенка. Например, ребенок-дошкольник именно в игре отстаивает общественные функции и соответствующие нормы поведения людей, а это является важным моментом формирования его личности.

Таким образом, как указывает А. Н. Леонтьев, ведущая деятельность – это такая деятельность, развитие которой обусловливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития.

Стадии развития психики ребенка характеризуются не только определенным содержанием ведущей деятельности ребенка, но и определенной последовательностью во времени, т. е. определенной связью с возрастом детей. Ни содержание стадий, ни их последовательность во времени не являются чем-то раз и навсегда данным и неизменным. Как и всякое новое поколение, так и каждый отдельный человек, принадлежащий данному поколению, застает уже готовыми известные условия жизни. Они и делают возможным то или иное содержание его деятельности. Поэтому, хотя и можно отметить известную стадиальность в развитии психики ребенка, однако содержание стадий отнюдь не является не зависимым от конкретно-исторических условий, в которых протекает развитие ребенка. Оно зависит, прежде всего, именно от этих условий. Влияние конкретно-исторических условий сказывается как на конкретном содержании той или другой отдельной стадии развития, так и на всем протекании процесса психического развития в целом. Например, продолжительность и содержание того периода развития, который является подготовкой человека к его участию в общественно-трудовой жизни, – периода воспитания и обучения – исторически далеко не всегда были одинаковыми. Продолжительность эта менялась от эпохи к эпохе, удлиняясь по мере того, как возрастали требования общества, предъявляемые к этому периоду. Значит, хотя стадии развития и распределяются определенным образом во времени, но их возрастные границы зависят от их содержания, а оно в свою очередь определяется теми конкретно-историческими условиями, в которых протекает развитие ребенка. Таким образом, не возраст ребенка как таковой определяет содержание стадии развития, а сами возрастные границы стадии зависят от их содержания и изменяются вместе с изменением общественно-исторических условий. Эти условия определяют, какая именно деятельность ребенка становится ведущей на данной стадии развития его психики. Овладение непосредственно окружающей ребенка предметной деятельностью, игра, в которой ребенок овладевает более широким кругом явлений и человеческих отношений, систематическое учение в школе и далее специальная подготовительная или трудовая деятельность – такова последовательная смена ведущих деятельностей, ведущих отношений, которые можно констатировать.

Ведущий тип деятельности ребенка и реальное место, которое занимает ребенок в системе общественных отношений, взаимосвязаны. Изменение этого места и изменение ведущей деятельности ребенка, также тесно взаимосвязаны. Как утверждает А. Н. Леонтьев, в самой общей форме ответ на этот вопрос состоит в том, что в ходе развития прежнее место, занимаемое ребенком в окружающем его мире человеческих отношений, начинает

сознаваться им как не соответствующее его возможностям, и он стремится изменить его. Возникает открытое противоречие между образом жизни ребенка и его возможностями, уже определившими этот образ жизни. В соответствии с этим его деятельность перестраивается. Тем самым совершается переход к новой стадии развития его психической жизни.

Кризисы – кризис 3 лет, 7 лет, кризис подросткового возраста, кризис юности – всегда связаны со сменой стадий. Они в яркой и очевидной форме показывают, что существует именно внутренняя необходимость этих смен, этих переходов от одной стадии ребенка к другой. (По материалам А. Н. Леонтьева.)

ЛЕКЦИЯ № 20. Смена ведущей деятельности

Деятельность – это процессы, которые, осуществляя то или иное отношение человека к миру, отвечают особой, соответствующей им потребности. Эти процессы характеризуются психологически тем, что- то, на что направлен данный процесс в целом (его предмет), всегда совпадает с тем объективным, что побуждает субъекта к данной деятельности, т. е. с мотивом. ***А. Н. Леонтьев*** указывал, что важная психологическая особенность деятельности состоит в том, что с деятельностью специфически связан особый класс психических переживаний – эмоции и чувства. Эти переживания зависят не от отдельных частных процессов, но всегда определяются предметом, течением и судьбой той деятельности, в состав которой они входят.

По словам А. Н. Леонтьева, от деятельности отличаются процессы, называемые действиями. **Действие** – это такой процесс, мотив которого не совпадает с его предметом (т. е. с тем, на что оно направлено), а лежит в той деятельности, в которую данное действие включено.

Существует своеобразное отношение между деятельностью и действием. Мотив деятельности может, сдвигаясь, переходить на предмет (цель) действия. В результате этого действие превращается в деятельность. Этот момент представляется исключительно важным. Именно этим путем и рождаются новые деятельности, возникают новые отношения к действительности. Этот процесс как раз и составляет ту конкретно психологическую основу, на которой возникают изменения ведущей деятельности и, следовательно, переходы от одной стадии развития к другой.

Смена ведущей деятельности служит основой дальнейших изменений, характеризующих развитие психики ребенка. Согласно выводам А. Н. Леонтьева, для того чтобы действие возникло, необходимо, чтобы его предмет (непосредственная цель) был осознан в своем отношении к мотиву деятельности, в которую это действие включено. Цель одного и того же действия может сознаваться по-разному в зависимости от того, в связи с каким именно мотивом она возникает. Тем самым меняется и смысл действия для субъекта. Предположим, что ребенок занят приготовлением уроков и решает заданную ему задачу. Он, конечно, сознает цель своего действия. Она состоит для него в том, чтобы найти требуемое решение и записать его. Именно на это и направлено его действие. Как при этом сознается эта цель, т. е. какой смысл имеет для ребенка данное действие? Чтобы ответить на этот вопрос, надо знать, в какую деятельность включено данное действие ребенка или, что-то же самое, в чем состоит мотив этого действия. Может быть, мотив состоит здесь в том, чтобы научиться арифметике; может быть, в том, чтобы не огорчить учителя; может быть, наконец, просто в том, чтобы получить возможность пойти играть с товарищами. Объективно во всех этих случаях цель остается той же самой: решить заданную задачу. Но смысл этого действия для ребенка будет всякий раз различным; поэтому психологически различными будут и сами его действия. В зависимости от того, в какую деятельность включено действие, оно получает ту или иную психологическую характеристику. Это основной закон процесса развития действий.

Осознание – осмысливание ребенком явлений действительности – происходит в связи с его деятельностью. На каждой стадии развития ребенка оно ограничено кругом его деятельности, зависящим в свою очередь от ведущего отношения, от ведущей деятельности, которая характеризует данную стадию в целом. Как указывает А. Н. Леонтьев, речь здесь идет именно об осознании, т. е. о том, какой личностный смысл имеет для ребенка данное явление, а не о знании им этого явления.

По словам А. Н. Леонтьева, следующая группа изменений, наблюдаемых в процессе развития ребенка, – изменения в области операций. **Операции** – это способ выполнения действия. Операция представляет собой необходимое содержание всякого действия, но она не тождественна с действием. Одно и то же действие может осуществляться разными операциями, и, наоборот, одними и теми же операциями осуществляются иногда разные действия. Это объясняется тем, что в то время как действие определяется целью, операция зависит от условий, в которых эта цель дана. Операция определяется задачей, т. е. целью, данной в условиях, требующих определенного способа действия. Для развития сознательных операций характерно, что, как показывают экспериментальные исследования, всякая сознательная операция впервые формируется в качестве действия и иначе возникнуть не может. Сознательные операции формируются сначала как целенаправленные процессы, которые лишь затем могут в некоторых случаях приобретать форму автоматизированного навыка. Для того чтобы превратить действие ребенка в операцию, надо поставить ребенка перед такой новой целью, при которой данное его действие станет способом выполнения другого действия. Иначе говоря, то, что было целью данного действия, должно превратиться в одно из условий действия, требуемого новой целью. (По материалам А. Н. Леонтьева).

ЛЕКЦИЯ № 21. Условия развития личности и изменения психофизиологических функций

Физиологические функции осуществляют высшую форму жизни организма. Сюда относятся сенсорные функции, мнемическая функция, функция тоническая и т. д. По словам ***А. Н. Леонтьева***, никакая психическая деятельность не может осуществиться без участия этих функций. Все эти функции составляют основу соответствующих субъективных явлений сознания: ощущений, эмоциональных переживаний, чувственных явлений, памяти, образующих как бы субъективную «материю сознания», чувственное богатство, многокрасочность и рельефность картины мира в сознании человека. Как показывают исследования, всякая функция развивается и перестраивается внутри процесса, который она осуществляет. Развитие ощущений, например, происходит в связи с развитием процессов целенаправленного восприятия. Именно поэтому ощущения могут активно воспитываться у ребенка, причем их воспитание не может в силу указанного заключаться в простой механической их тренировке, в формальных упражнениях. Как констатирует А. Н. Леонтьев, многочисленные экспериментальные данные, полученные разными авторами, доказывают факт зависимости развития функций от того конкретного процесса, в который они включены. Исследования позволили установить, что резкие сдвиги в развитии функции происходят лишь в том случае, если данная функция занимает определенное место в деятельности, а именно: если она включена в операцию так, что определенный уровень ее развития становится необходимым для выполнения соответствующего действия. В этом случае пределы возможности сдвигов, в частности, в области сенсорных функций, т. е. чувствительности, оказываются чрезвычайно широкими, так что «нормальные» величины порогов, установленные классической психофизикой, могут быть значительно перейдены. Если перейти от лабораторных факторов, полученных на взрослых, к рассмотрению фактов детского развития, то достаточной иллюстрацией сказанного может служить процесс формирования у ребенка так называемого фонематического слуха. В ходе своего развития ребенок приобретает

способность чрезвычайно тонко дифференцировать фонемы, т. е. значимые звуки языка, но именно потому, что их различение составляет необходимое условие различения сходных по звучанию, но разных по значению слов. Дифференциация же звуков, различение которых не является для ребенка реальным способом дифференциации слов по значению, остается у него гораздо менее совершенной. Поэтому впоследствии, когда он приступает к изучению иностранного языка, он вначале вовсе не слышит различия между новыми для него сходными фонемами.

Таким образом, как указывает А. Н. Леонтьев, развитие психофизиологических функций ребенка закономерно связано с общим ходом развития его деятельности.

В отношении психологического определения личности мы встречаемся с большими противоречиями в науке. По поводу понятия **личности** высказывались различные взгляды и мнения в зависимости от того направления в своих основных воззрениях, которого держались различные психологические школы.

Некоторые из английских ассоционистов, например, ***Дж. Милл***, понимают личность как ряд представлений, из которых все, от первого до последнего, ассоциативно сцеплены друг с другом и могут воспроизводиться памятью, образуя собою как бы один сознательный ряд. В связи с этим память и личность рассматриваются как различные явления одного и того же порядка.

По ***Дж. Джеймсу,*** личность является также функцией памяти, но сущность личности сводится к тому, что каждая мысль является обладательницей содержания всех предшествовавших мыслей, причем, не зная самое себя, она в свою очередь будет узнана после своего отживания последующей мыслью.

По ***Б. Сидису***, чистое «я», или личность, не представляет собою ряда мыслей, потому что несвязанный ряд не может образовать единства личности; также личность – не простой синтез проходящих мыслей, потому что в каждой пробегающей волне сознания могут существовать синтез или память, а личности все-таки не быть.

Центральный пункт «я» или личности заключается в том факте, что мысль осознается и критически контролируется в самом процессе мышления, в самый момент своего существования. Одним словом, только момент самосознания делает сознание личностью.

Другие авторы чрезмерно расширяют понятие личности, отождествляя с этим понятием все процессы психической деятельности. Например, профессор ***Я. А. Анфимов***, говоря о личности, или «я», замечает, что к характеристике личности относятся все психические процессы, составляющие в целом наши умственные способности. Наше «я» не представляет собой отдельной сущности в психической жизни человека: это, вероятно, только особая функция сознания, формирующая сложную картину нашего душевного мира. Оно со строго психологической точки зрения есть частное явление в жизни сознания, которое может быть, а может и не быть. **Психология личности,** по Р.С.Анфимову, включает в себя в практическом смысле все, что составляет ум человека, а в научном – все те сложнейшие процессы, которые рассматриваются в психологии в отделе познания, чувства и воли.

Другие авторы в личности видели нечто объединяющее и синтезирующее в психической жизни. По ***Ф. Джанету,*** личность есть не что иное, как соединение в психической жизни индивида всего прошедшего, настоящего и предвидимого будущего. Такой вывод им сделан из анализа расчленения психических процессов при болезнях личности. С его точки зрения для фактов удвоения и утроения личности следует признать отличительной особенностью координацию психических процессов. Единство координации и отсутствие координации – две крайности, среди которых вращается личность.

Некоторые авторы, развивающие тот же взгляд, отличительными признаками личности признают наиболее полную гармонию, наивысший синтез и объединение и рассматривают саму личность как выражение гармонии и единства психических отправлений. Как указывает ***В. М. Бехтерев***, кроме объединяющего начала, под личностью следует

понимать и направляющее начало, которое руководит мыслями, действиями и поступками человека. Кроме внутреннего объединения и координации, личность как понятие содержит в себе и активное отношение к окружающему миру, основанное на индивидуальной переработке внешних воздействий. В этом определении наряду с субъективной стороной выдвигается и объективная сторона личности. Как утверждает В. М. Бехтерев, в вопросах психологических нельзя пользоваться одними субъективными определениями. Психическая жизнь есть не только ряд субъективных переживаний, она вместе с тем выражается всегда определенным рядом объективных явлений. В этих объективных явлениях, собственно, и содержится то обогащение, которое вносит личность в окружающий ее внешний мир. Только объективные проявления личности доступны внешнему наблюдению, и только они одни составляют объективную ценность. По ***Риботу,*** реальная личность – это организм, и его высший представитель – мозг, заключающий в себя остатки всего, чем мы были, и задатки всего, чем мы будем. В нем начертан индивидуальный характер со всеми своими деятельными и пассивными способностями и антипатиями, своим гением, талантом и глупостью, добродетелями и пороками, неподвижностью и деятельностью. В. М. Бехтерев утверждает, что личность с объективной точки зрения есть психический индивид со всеми его самобытными особенностями – индивид, представляющийся самодеятельным существом по отношению к окружающим внешним условиям. Ни оригинальность ума, ни творческие способности, ни то, что известно под названием воли, в отдельности ничто не составляет личности, но общая совокупность психических явлений со всеми их особенностями, выделяющая данное лицо от других и обусловливающая его самодеятельность, характеризует личность с объективной ее стороны. Умственный кругозор представляется неодинаковым между лицами различно образованными, но ни один из них не теряет права на признание в нем личности, если только он проявляет в той или другой мере свое индивидуальное отношение к окружающим условиям, представляясь самодеятельным существом. Только утрата этой самодеятельности делает человека вполне безличным; при слабом же проявлении самодеятельности можно говорить о слабо развитой или пассивной личности.
Личность с объективной точки зрения есть не что иное, как самодеятельная особь со своим психическим укладом и с индивидуальным отношением к окружающему миру. (По материалам В. М. Бехтерева.)

Говоря о личности, подразумевают под ней уже состоявшуюся и сформированную личность самостоятельного человека. Но логично задуматься, когда же эта личность начинает формироваться.

Общепринято называть временем формирования личности возраст от 2 до 3 лет. С точки зрения поведения ребенка это вполне очевидно. Именно в этот период времени он начинает высказывать собственное мнение, отличное от мнения окружающих, пытаться проявить собственное «я». Однако разве можно говорить о том, что личность возникает спонтанно? Вполне очевидно, что для такого резкого проявления качеств, присущих цельной личности, необходим длительный процесс, скрытого аккумулирования личностного потенциала.

Одним из главных источников получения информации, необходимой для формирования личности ребенка, является поведение и непосредственно личности людей, окружающих ребенка. Большое влияние на самооценку любого человека оказывает одобрение или неодобрение любых его действий. Личность детей, родители которых часто их хвалили, оберегали, любили, чьи развивается в наиболее сильную и самостоятельную личность, а дети, родители которых наказывали их, не уделяли им должного внимания, приобретают комплексы и страхи, получают неполноценное и некачественное развитие. И впоследствии отсутствие нормального общения с родителями приводит к отторжению человеком любого проявление внимания, он становится замкнутым и порой грубым.

После осознания себя как личности, отдельной от родителей, ребенок начинает проводить сравнение себя, своих качеств и качеств других людей, окружающих его, следствием чего становится стремление ребенка к выполнению требований, неосознанно предъявляемых к нему в первую очередь родителями. И в зависимости от успешности достижения этого уровня, у него возникает чувство уверенности, гордости в случае успеха, или же, наоборот, некоторая обида и замкнутость в случае неудачи.

При дальнейшем развитии личности ребенок он проходит несколько стадий, таких как резкое повышение самостоятельности и ухудшение поведения. Самостоятельность ребенка логична, так как он осознал себя, осознал свою независимость и пытается показать ее окружающим и любую попытку вмешаться воспринимает как посягательство на свою независимость. Непослушание в раннем возрасте вызвано обилием информации, которую ребенок стал понимать. Он готов к большим познаниям, чем ему разрешают родители, следствием чего становится ухудшение поведения, непослушание, так как для ребенка в большинстве случаев это единственно возможное проявление протеста.

ЛЕКЦИЯ № 22. Причины, пагубно влияющие на развитие ребенка

В. М. Бехтерев указывает, что вопрос о том, какое влияние на личность оказывает окружающая ее природа, очень широк. В частности, не подлежит сомнению факт, что умеренный климат для развития личности является более благоприятным, чем нелегкий суровый климат севера и жаркий климат тропиков. Наряду с климатом важное значение имеют географические условия. Великие пустыни, малопригодные для человеческого жилья, и все те местности, где человеку приходится затрачивать много сил и энергии на борьбу с окружающей природой, не благоприятствуют развитию личности. Равным образом неблагоприятные почвенные и метеорологические условия, характеризующиеся эндемическим развитием тех или других общих болезней, не могут не отражаться пагубно на развитии личности, подтачивая в корне физическое здоровье организма.

Уже в антропологических особенностях расы кроются те основы, которые определяют развитие личности. Внимания заслуживает другой фактор, влияющий на развитие личности, – фактор биологический, связанный с условиями зачатия и развития человеческого организма. Здесь, как указывает В. М. Бехтерев, нельзя не отметить важного значения в развитии личности тех элементов, которые известны под названием вырождения и которые коренятся в условиях неблагоприятного зачатия и развития плода. От каких бы причин эти условия ни зависели – от неблагоприятной психо– или невропатической наследственности, физических недостатков, болезней матери во время зачатия и беременности, алкоголизма родителей, тяжелых физических и психических моментов в течение беременности – последствием их являются дегенеративные особенности потомства, которые, в конце концов, сводятся к разложению личности и к ее упадку. Вполне понятно, что развитие личности как высшего проявления психики находится в зависимости от физических условий. Нельзя не принимать во внимание тот факт, что только гармоническое развитие тела и духа обеспечивает правильное совершенствование личности. Если физическое развитие от природы слабо, если человек с раннего возраста подвергается физическим невзгодам и целому ряду общих инфекционных болезней, особенно с затяжным течением, если вместе с тем у него развиваются общие болезненные поражения, коренящиеся в недостаточном и неправильном питании организма, то полный расцвет личности будет в той или иной мере задержан. Если затем в зрелом возрасте продолжаются физические невзгоды, то упадок личности обнаруживается уже вполне ясно.

Пагубно на развитие личности влияют общие неврозы, в особенности истерия и эпилепсия, развивающиеся главным образом на почве неблагоприятных физических и психических моментов. Некоторые авторы не без основания рассматривают истерию как явление, суживающее сферу сознания (***Ф. Джанет***) или как выражение упадка личности

(доктор ***Л. Н. Радин***). Что касается эпилепсии, то влияние этого невроза на развитие личности представляется очевидным уже из того, что более тяжелые формы эпилепсии обязательно сопровождаются так называемым дегенеративным эпилептическим характером и более или менее очевидным ослаблением умственных сил и даже состоянием ясно выраженного слабоумия, приводящего к постепенному угасанию и перерождению личности.

На развитие личности оказывают существенное влияние неблагоприятные экономические условия, приводящие последовательно к физическому ослаблению организма. На почве этого развивается ряд истощающих физических болезней, подрывающих в корне питание организма и нарушающих правильное развитие мозга, а следовательно, и личности. Да и помимо этих болезней недостаточное питание населения, подрывающее физические его силы и приводящее к развитию физического истощения и малокровия, – это условие, содействующее ослаблению питания мозга, быстрой истощаемости умственных сил и, вместе с тем, препятствующее полному расцвету личности.

Другими важными факторами, влияющими на развитие личности, являются все хронические отравления, в особенности те из них, которые поражают в первую очередь мозг. Алкоголь, достигший такого гигантского развития в современном обществе, по мнению В. М. Бехтерева, есть то зло, которое несет в себе зародыш упадка личности. Алкоголь, парализуя сферу чувства, интеллекта и воли, подрывает в корне основные устои личности и является в то же время одной из важнейших причин, приводящих к развитию душевных болезней, вырождению и преступности.

Немаловажную роль в развитии личности играют и иные моменты. Здесь, прежде всего, имеются в виду воспитание и образование. На воспитание вообще, по-видимому, мало обращают внимание в смысле развития личности, а между тем можно ли сомневаться в том, что воспитанием впервые устанавливаются основные особенности будущей личности? Между прочим, воспитанием, играющим столь видную роль в дошкольном возрасте, закладываются основы большей или меньшей самодеятельности будущей личности, что имеет существенное значение для ее дальнейшей судьбы. Что касается образования, по словам В. М. Бехтерева, в этом отношении, по-видимому, более заботятся о загромождении головы знаниями, подчас совершенно ненужными, при более или менее пассивном отношении к этим знаниям, нежели о развитии критики и самостоятельного мышления, которые составляют истинный залог самодеятельности будущей личности. (По материалам В. М. Бехтерева.)

На психологическое и физическое здоровье детей влияет семья. Она играет важную, чуть ли не главенствующую роль. Она является социально-культурной средой воспитания и развития личности. Воспитание в семье должно основываться на некоторых принципах, прежде всего, на принципе гуманного отношения между ее членами. Ведь семья – это важнейший институт социализации общества, так как первый опыт общения с окружающим миром ребенок получает в семье. И если он не был благополучным, то это повлияет на дальнейшее психическое развитие. И только гораздо позднее в жизни ребенка появляется школа, улица, в более взрослом возрасте – какие-либо группировки.

Семьи различаются не только по составу (полные, неполные, многодетные, бездетные и т. д.), но и по характеру взаимоотношений между членами семьи.

Исследователи выделяют разные типы семей. Например, ***М. И. Буянов*** выделяет следующие типы семей: гармоничную, распадающуюся, распавшуюся и неполную.

Другой исследователь ***Ю. П. Азаров*** выделяет 3 типа семей: идеальную, среднюю и негативную.

Но чаще всего психологи делят семьи не по признаку благополучности – неблагополучности, а по признаку воспитательного потенциала. ***Г. М. Миньковский*** выделяет 10 типов семей:

1) воспитательно-сильные;

2) воспитательно-устойчивые;
3) воспитательно-неустойчивые;
4) воспитательно-слабые. Наблюдается утрата контакта с детьми;
5) семьи с постоянной конфликтной атмосферой;
6) семьи с агрессивно-негативной атмосферой;
7) семьи с алкогольной, сексуальной деморализацией;
8) преступные;
9) правонарушительные;
10) психически нездоровые.

Естественно, что все неблагоприятные факторы влияют на развитие личности ребенка. В критических случаях развитие затормаживается, и ребенок не развивается совсем. И все это в своей совокупности влияет на успехи детей в школе, на положение в обществе, среди сверстников.

Существует ряд причин неправильного воспитания детей в семье. ***Э. Г. Эйдемиллер*** выделяет 2 наиболее важные:

1) **психические отклонения у родителей** чаще приводят к неправильному воспитанию и развитию ребенка в семье. При таком отклонении наблюдаются пониженные требования к ребенку либо доминирующая роль родителей, где главным фактором является жестокое обращение с ребенком. Иногда наблюдается противоречивый стиль воспитания. В обществе, в присутствии людей родители проявляют чрезмерную заботу о ребенке, а в их отсутствии – полное игнорирование. Психологу в таких случаях необходимо выяснить причину и характер таких отклонений родителей и проследить их взаимосвязь с отклонениями в воспитании и развитии ребенка;

2) **проблемы родителей личного характера**, решаемые за счет ребенка.

Это является наиболее трудным для психолога. Нужно выявить, прежде всего, личную проблему родителя. Расспросы и уговоры, как правило, являются безрезультатными. В таких случаях психолог должен призвать на помощь весь свой профессионализм. Среди вышеназванных проблем можно назвать следующие:

1) **страх потери ребенка**. Это может быть вызвано трудными родами, долгим ожиданием ребенка, болезненностью. При этом родители проявляют излишнюю опеку, что чаще всего является раздражающим фактором для ребенка;

2) **отсутствие взаимопонимания между супругами** тоже является причиной негативного отношения к ребенку. Ответственность за конфликты, ссоры между матерью и отцом перекладываются на детей, что, несомненно, травмирует его психику. Сюда же можно отнести и недовольство одного супруга методами воспитания другого;

3) **проекцию на подростка собственных качеств**. При этом нужно оговориться, что качества могут быть как желаемые, так и не желаемые. Так, один из родителей может бороться с реальными или мнимыми качествами у ребенка, которые он не признает сам в себе. Такими качествами можно признать лень, алкоголизм, агрессивность и т. д. На подсознательном уровне такой человек борется с этими качествами у себя самого. Также проецироваться могут и желаемые качества, чаще не реализованные самим родителем мечты детства. Это проявляется в том, что родитель навязывает ребенку свою точку зрения, пытается принимать за него решения;

4) **расширение родительских чувств** наблюдается в семьях, где отношения между супругами по каким-либо причинам нарушены: развод, смерть одного из супругов и т. д. Тогда родитель хочет, чтобы ребенок стал чем-то большим. Это проявляется в усиленном внимании, отказе ради ребенка от повторного брака, ревности к друзьям или каким-либо другим увлечениям сына или дочери, предпочтении в подростке детских качеств, поддержка инфантильности. В этом случае родители значительно снижают требования к ребенку, считая его еще маленьким. Это приводит к тому, что он старается не взрослеть, выглядеть по-детски, потворствуя капризам родителей;

5) **воспитательная неуверенность родителей**. В этом случае речь идет о доминирующей роли ребенка в семье. Это может быть связано с тем, что когда родители были детьми, то в их семье была похожая картина воспитания. Как правило, ребенок в таких семьях очень быстро понимает, что власть в его руках, находит слабые места родителей и пользуется этим для достижения своих целей. Родитель на фоне ребенка выглядит слабым и безвольным, а тот, в свою очередь, – самоуверенным и порой даже деспотичным.

ЛЕКЦИЯ № 23. Основные типы неправильного воспитания ребенка. Умственные различия детей как следствие

При полном отсутствии контроля при воспитании родители занимаются своими делами и не уделяют ребенку должного внимания, поэтому он вынужден искать общение и поддержку на стороне, и часто такие дети попадают в неблагоприятные компании. Другая крайность – это гиперопека. Родители контролируют каждый шаг ребенка, пытаются принимать участие во всех его делах. Подчас это граничит с деспотичностью и жестоким обращением. Ребенок растет в постоянной атмосфере злости, что, естественно, влияет на формирование характера. Как вариант этого вида можно выделить тип воспитания, когда ребенка ставят во главу угла, и он начинает привыкать, что все в семье крутится вокруг него. Такие дети вырастают эгоистами и самоуверенными, не способными в будущем трезво оценить свои реальные возможности.

Иногда с детства родители внушают ребенку, что он должен оправдать их надежды и ожидания, тем самым, накладывая на него повышенную моральную ответственность. В итоге дети становятся нервными и переживают психологические срывы.

Концепция рационального воспитания, основанного на строгой дисциплине, проникла в семейную жизнь в XVII в. Внимание родителей начали привлекать все стороны детской жизни. Но функцию организованной подготовки детей к взрослой жизни приняла на себя не семья, а специальное общественное учреждение – школа, призванная воспитывать квалифицированных работников и примерных граждан.

Всего выделяют 7 типов неправильного воспитания:

1) **безнадзорность**. Со стороны родителей: полное или частичное отсутствие внимания к ребенку, отсутствие ответственности за его поступки, отсутствие или наличие неправильного воспитания. Со стороны ребенка: отсутствие авторитета родителей, пренебрежение моральными и этическими нормами. В младшем дошкольном и начальном школьном возрастах наблюдаются попытки привлечь внимание родителей в виде истерик, хулиганского поведения, откровенного неповиновения. В более позднем возрасте – уход из дома, опасность впадения в наркотическую или алкогольную зависимость;

2) **гиперопека**. Со стороны родителей: постоянный неусыпный контроль и чрезмерная забота о ребенке. Несколько вариантов развития:

а) потворство любому его желанию. Ребенок растет избалованным, эгоистичным, конфликтным, жадным, не способным к общению со сверстниками;

б) чрезмерная забота о здоровье ребенка. У ребенка развиваются комплексы неполноценности, он сложно общается со сверстниками, замкнут, молчалив;

в) усиленная опека, постоянные указы, полный контроль, отсутствие самостоятельности и самовыражения. Ребенок становится неинициативным, подавленным, малоподвижным, а в случае сильной личности ребенка – постоянные скандалы с родителями по поводу свободы, уход из дома;

3) **потворствующая опека**. Со стороны родителей: потворство желаниям ребенка, безнаказанность любого проступка. Переложение ответственности на других, отрицание любой возможности виновности ребенка. Со стороны ребенка: неприспособленность, вседозволенность, безответственность;

4) **воспитание Золушки**. Со стороны родителей: безразличие, отсутствие внимания, постоянные упреки и замечания. Со стороны ребенка: ревность к более любимым детям, озлобленность, обидчивость;
5) **жесткое воспитание**. Со стороны родителей: жестокое обращение, полное подчинение ребенка воле родителей, нередко воспитание с применением физического наказания. Со стороны ребенка: угрюмость, вялость, боязливость, затаенный гнев;
6) **повышенная моральная ответственность**. Со стороны родителей: требования и запросы, не соответствующие возрасту ребенка. Желание видеть в ребенке ответственность, самостоятельность, независимость, переложение на него ответственности за дела других членов семьи. Со стороны ребенка: агрессивное отношение к опекаемому члену семьи, затаённая злость, агрессия в случае неустойчивого психического состояния ребенка. Возможны ситуации, когда ребенок берет на себя роль «главы семьи». Часто такой стиль воспитания характерен в неполной семье, где мать перекладывает ответственность на сына;
7) **противоречащее воспитание**. Со стороны родителей: применение несовместимых стилей воспитания. Постоянный конфликт на этой почве. Со стороны ребенка: раздвоенность, избалованность, часто проявляется неспособность развить слабые стороны характера, в связи, с чем повышенная незащищенность и восприимчивость.
Говоря о поведении матери, здесь также можно выделить несколько типов неправильного поведения:
1) **положение «главы семьи»** – перенос всех функций главы семьи на сына, ревность, подозрительность, повышенное внимание, желание постоянно находится в курсе всех событий в жизни сына. Со временем отторжение супруги сына, полное вмешательство в его личную, семейную жизнь;
2) **симбиоз** – желание удержать ребенка как можно дольше рядом с собой, лишить его любого проявления самостоятельности, преуменьшение его способностей. Такое воспитание развивает в ребенке комплекс неполноценности, не дает полноценно развиваться, приводит к регрессии психического развития, апатии;
3) **нарочитое лишение любви** – игнорирование ребенка родителями в качестве наказания за провинность приводит к приступам агрессии у ребенка, попытке заявить о себе, насильственно заставить обратить на себя внимание. В случае слабохарактерного и неуверенного в себе ребенка приводит к появлению комплексов неполноценности, ощущения себя ненужным;
4) **воспитание чувством вины** – постоянное обвинение ребенка в неблагодарном поведении, нарушении порядка, плохой учебе и т. д. Вызывает у ребенка комплекс, он боится любого проявления самостоятельности, опасаясь оказаться причиной неблагополучия семьи.

Основополагающие принципы, которых необходимо придерживаться в семье, сформулировал ***П. Ф. Лесгафт***. Первоначальную заботу семьи составляет обеспечение правильных гигиенических условий детского развития. Вторым условием является отсутствие произвола в действиях воспитателя. Третьим требованием является строгое соответствие слов и дел при обращении с ребенком. «Необходимо твердо помнить, что на ребенка главным образом влияет дело, а не слово; он настолько реален, что все у него слагается под влиянием поступков, которые видит…».

Нельзя забывать, что семья для ребенка является на начальном этапе моделью общества. Для ребенка важна, прежде всего, любовь родителей, доверие между членами семьи и искренность в отношениях. Необходимо также вовлекать ребенка в жизнедеятельность семьи и считать его равноправным ее членом. Очень важным принципом является и готовность помочь ребенку в трудностях и неудачах, ответить на интересующие и волнующие его вопросы. И это касается не только школьных уроков. Дети должны чувствовать себя любимыми и желанными. Нельзя физически наказывать ребенка, что бы он ни совершил. Но не рекомендуется потакать ему во всех его капризах.

В семье ребенок получает все виды воспитания: физическое, трудовое, умственное, эстетическое и нравственное.
Из-за отклонений в семье зачастую формируется аномальное поведение, которое требует психологической помощи специалиста.

С биологической точки зрения психические расстройства являются болезнью, которую, в свою очередь, обязана исследовать и лечить медицина. Превалирующим фактором при таких заболеваниях является генетический: хромосомные аномалии, аномалии пренатального периода, гены психических болезней.

Отношение к людям, страдающими психическими расстройствами, зависело от конкретной исторической эпохи. В период Средневековья их считали от дьявола. На Руси называли юродивыми, хотя и не отрицали неких способностей к провидению и предсказаниям, и поэтому таких людей боялись. Это продолжалось вплоть до XVII в. В 1792 г. французский врач ***Ф. Пинель*** начал исследовать безумных и пытался найти корни болезней. Уже в XIX в. медики всерьез занялись классификацией психических расстройств. Таким образом, возник медицинский подход.

В начале XX в. возник и стал развиваться психологический подход. Этой проблемой активно занимались видные психологи того времени, такие как психолог ***З. Фрейд*** с его теорией бессознательного и ***К. Юнг***, изучающий коллективное подсознание. Также возникло много так называемых течений: например бихевиоризм, представители которого считали, что аномальное поведение – это реакция на внешние факторы окружения и воспитания.

Представители когнитивного направления считали, что причиной аномального поведения является неспособность больного объективно оценивать ситуацию.
Но в 1960 г. была принята международная классификация психических расстройств. Выделяли неврозы, которые возникают при внутренних психологических противоречиях; органические психозы – при нарушениях нервной системы; функциональные психозы, которые, еще до конца не исследованы.
В настоящее время многие болезни уже исследованы и описаны. Так, например, болезнь Дауна вызвана лишней хромосомой из 21 пары.
От того, является ли ген доминантным или рецессивным, зависит передача болезней генами. Если ген доминантный, то болезнь проявляется, если же ген рецессивный, т. е. подавляемый, то ребенок является носителем болезни, но в течение жизни она может и не проявиться.

Детям с задержкой психического развития трудно даются познавательные процессы. Они начинают ходить, говорить позже, чем дети с нормальным уровнем развития. Среди форм нарушения интеллектуальной деятельности у детей выделяют следующие: связанные с нарушением условий среды и воспитания, с длительными астеническими состояниями, с разными видами инфантилизма или с нарушениями речи, слуха, чтения и письма, вызванные соматическими заболеваниями.

В национальной классификации обнаруживаются значимые групповые различия в способах воспитания детей, эмоциональных реакциях, сексуальном поведении, интересах и т. д. и в выполнении множества тестов на оценку способностей. При всех таких исследованиях характер и степень различия групп зависят от исследуемой черты. Так как каждая культура или субкультура создает условия для развития специфической для нее совокупности способностей и личностных черт, сравнение индивидов по таким глобальным показателям, как IQ или общий эмоциональный настрой, может не иметь большого смысла. Расы – это популяции, которые отличаются по относительной частоте определенных генов. Они формируются всякий раз, когда группа по географическим или социальным причинам становится изолированной. Таким образом, вклады культурных и биологических факторов в происхождении различий трудно разделить. При сравнениях рас средние различия между группами намного меньше диапазона индивидуальных различий внутри каждой группы. Следовательно, распределения групп значительно

перекрываются. Получается, что принадлежность индивида к какой-либо группе служит плохим основанием для ожидания у него сильного развития какой-либо психологической черты.

Однако разделение по умственному уровню развития существует, и зачастую необходимо выявить те или иные крайности этого сравнения. В случае возникновения у детей задержки развития необходимо ее выявление для своевременного лечения и обучения по специальной программе. Главной проблемой в таком выборе является выявление показателя, некой характеристики, по которой можно провести дифференциацию уровней умственного развития детей.

Попытку выявить детей с отстающим уровнем развития сделал ***А. Бине***, проводивший анализ способностей учеников, после чего пытался аккумулировать данные и привести их к единому показателю, т. е. найти ряд вопросов, ответив на которые ребенок продемонстрирует уровень своего интеллекта и позволит сделать прогноз о дальнейшем развитии способностей. Эти вопросы были объединены в тесты, различающиеся по возрастным категориям и определяющие так называемый коэффициент интеллекта (IQ).

Однако применимость коэффициента интеллекта в качестве параметра, разделяющего детей по уровню развития, не всегда актуальна, так как у человека множество интеллектуальных способностей которые нельзя рассматривать в сочетании со всеми остальными, а тесты IQ как раз коррелируют способности друг с другом.

В психологии **интеллект** (от лат. *intellectus* – «разумение, понимание, постижение») – относительно устойчивая структура умственных способностей индивида. В ряде психологических концепций интеллект отождествляют с системой умственных операций, со стилем и стратегией решения проблем, с эффективностью индивидуального подхода к ситуации, требующего познавательной активности, с когнитивным стилем и др. В современной западной психологии наиболее распространенным является понимание интеллекта как биопсихической адаптации к наличным обстоятельствам жизни (***В. Штерн***, ***Ж. Пиаже*** и др.). Попытка изучения продуктивных творческих компонентов интеллекта была предпринята представителями гештальтпсихологии (***М. Вертгеймер***, ***В. Келер***), разработавшими понятие **инсайта**.

В начале XX в. французские психологи ***А. Бине*** и ***Т. Симон*** предложили определять степень умственной одаренности посредством специальных тестов. Их работы положили начало широко распространенной до настоящего времени прагматистской трактовке интеллекта как способности справляться с соответствующими заданиями, эффективно включаться в социокультурную жизнь, успешно приспосабливаться. При этом выдвигается представление о существовании базовых структур интеллекта независимо от культурных влияний. С целью совершенствования методики диагностики интеллекта были проведены (как правило, с помощью факторного анализа) различные исследования его структуры. При этом разными авторами выделяется различное количество базовых «**факторов интеллекта»**: от 1–2 до 120. Такое дробление интеллекта на множество составляющих препятствует пониманию его целостности. ***Ч. П. Сноу*** (1986 г.) предложил в качестве структуры интеллекта систему шести составляющих:

Мышление – способность получать информацию о предмете, не поддающемся непосредственному физическому восприятию.

Понимание – способность увязать полученную информацию с личным опытом и ранее полученной информацией.

Модификация стратегии – способность приспосабливаться к изменяющимся событиям, принимать волевые решения, изменять промежуточные цели.

Аналитическое рассуждение – способность рассмотреть изучаемое событие со всех сторон, сделать логическое умозаключение и привести полученные данные к законченной структурированной форме.

Нестандартность – желание, вызванное в следствие возникшего интереса к постановке цели, отличной от общепринятых, для получения интеллектуального удовольствия.

Идиосинкразическое обучение – способность развиваться с помощью обучения и развивать методы обучения.
Отечественная психология исходит из принципа единства интеллекта, его связи с личностью. Большое внимание уделяется исследованию взаимоотношения практического и теоретического интеллекта, их зависимости от эмоционально-волевых особенностей личности. Содержательное определение самого интеллекта и особенности инструментов его измерения зависят от характера соответствующей общественно значимой активности сферы индивида (учение, производство, политика и др.).

ЛЕКЦИЯ № 24. Роль питания, окружающей среды и общества в развитии ребенка

Научно доказано, что занятия с раннего детства, раннее развитие умственных способностей и способностей сконцентрироваться на чем-либо в совокупности с искусством постоянно будить и поддерживать интерес ребенка к какому-либо виду деятельности способствуют обнаружению и развитию таланта нового человека.
Всем известно, что неправильное питание наносит вред не только физическому состоянию человека. Это сильно сказывается также на психическом и социальном развитии. Поэтому питание в обязательном порядке должно быть достаточным и полноценным.
Исследования развития мозга показывают, что недоедание во время беременности вредит размножению клеток. Это особенно существенно в период с 10-й по 18-ю неделю беременности. Именно в этот период клетки плода активно размножаются и к концу этого периода достигают того же числа, что и у взрослого. Нарушения в этот период необратимы. Чем больше дефицит питания, тем меньше вес мозга.
Недостаток питания оказывает тормозящее воздействие и на учебу. Часто пропускаются занятия по болезни. Из-за сниженной мотивации, несобранности, чрезмерной напряженности сильно страдает прилежание. Пониженная активность и апатия усиливаются также недостаточным привлечением таких детей к умственной деятельности. Полноценное же питание детей и их матерей во время беременности и кормления ребенка создает базу для нормального развития интеллекта. В обществе, где такое питание не может быть обеспечено, это отрицательно влияет на интеллектуальное развитие подрастающего поколения.

Помимо полноценного питания для только что родившегося малыша, нормальными условиями его развития являются чистота и богатый кислородом воздух. В этом немаловажно влияние окружающей среды. Стимулирование умственного развития в первые дни жизни ограничивается тем, что должна быть обеспечена чистая, эмоционально теплая внешняя среда, свободная от грязи, шума, беспокойства, нервозности и т. п. С этого взрослые и начинают поощрение умственного развития ребенка.

Роль семьи трудно переоценить в формировании и развитии человека. Роль педагога в воспитании неизмеримо велика. Но насколько трудны и иногда даже бессмысленны все его хлопоты, если в домашних условиях ребенок не получает соответствующего подкрепления стараниям учителя. Иными словами, родители сделают очень существенный вклад в воспитание своего чада, если активно будут участвовать в его школьной жизни, его подготовительном этапе к ней (как в плане приготовления домашних заданий, так и во время дошкольного периода вообще).

Социальное положение семьи играет определенную, хотя не первостепенную, роль в становлении личности. Стратегия воспитания в родительском доме и специально созданная система образования с ее конкретно-историческими различиями являются подоплекой для более высоких или низких показателей интеллекта. Однако различия в умственном развитии между отдельными людьми существуют независимо от этого. До сих пор не доказано, где больше различий в способностях: между слоями или внутри отдельных слоев. Многие исследования показывают, что интеллектуальные задатки,

позволяющие добиться выдающихся успехов, являются принадлежностью всех социальных слоев, и их распределение не зависит от социального происхождения.
Положительным воздействием на всех детей является добросовестное, требовательное отношение родителей и педагогов к их воспитанию и обучению. Кроме того, накопленный годами общественный потенциал все более эффективно влияет на развитие интеллектуальных способностей всех детей.

В семье, где растут и развиваются несколько детей, должны быть предоставлены одинаковые условия развития. Такие условия будут способствовать приближению часто более низкого интеллектуального уровня позже родившихся детей к более высокому уровню первенцев. Более низкий коэффициент интеллектуальности объясняется тем, что внимание взрослых к каждому следующему ребенку обычно существенно ниже. Чем больше детей, тем меньше внимания достается каждому в отдельности. Однако разница в степени интеллектуальности компенсируется, если старшие дети участвуют в развитии младших, делясь своим практическим опытом. Кроме того, у родителей и других постоянно окружающих взрослых накапливается большой опыт в общении с детьми и их обучении и развитии. Для эффективного воспитания в семье должны царить дружеская атмосфера, поддержка и взаимовыручка.

Большую роль в воспитании и развитии ребенка играют **дошкольные учреждения** и **школа**.

Уже в яслях родителям и воспитателям необходимо стимулировать развитие ребенка раннего возраста. Прежде всего, нужно способствовать дифференцированию деятельности органов чувств. К примеру, визуальному развитию способствуют пестрые и блестящие предметы, которыми манипулируют на расстоянии метра от ребенка. При этом ребенок знакомится с новыми предметами и вспоминает уже известные. Предметы, вызывающие шум, стимулируют еще и акустическое восприятие. Это учит ребенка ориентироваться в пространстве. Позже ребенок учится опознавать как можно больше предметов, различать знакомые и незнакомые, выражать свое отношение к определенным звукам, шумам и предметам, оценивать различное расстояние между предметами в пространстве.
Развитию речи способствует медленное и внятное проговаривание слов, напевная манера разговора, пение, называние окружающих предметов и обозначение используемых видов деятельности. Для стимулирования познавательной деятельности ребенка нужно стараться не ограничивать его свободное перемещение в пространстве и привлекать к участию в различного рода хозяйственной деятельности. Это способствует восприятию все более сложных явлений и постижению их при помощи разнообразных органов чувств. Главное, чтобы развитие ребенка сопровождалось вниманием и любовью со стороны взрослых, а воздействие на его умственные и физические способности было максимально, но не чрезмерно (т. е. не препятствовало усвоению), разнообразным.

Детский сад ребенок также посещает по желанию родителей. В детском саду есть младшие, средние и старшие группы. Воспитание базируется на результатах работы, проделанной в яслях. Кроме этого, учитывается, что не все дети посещали ясли.
Воспитатель знакомит малышей с явлениями и предметами окружающего мира с помощью наблюдения, поиска, отбора, собирания, приведения в систему. При помощи сравнения дети учатся обобщать, понимать простые взаимосвязи.

В средних группах велика роль манипуляций с предметами. Дети начинают считать предметы, сравнивать их по длине, ширине и высоте. Их опыт постоянно пополняется. Они учатся понимать качественные и количественные соотношения между предметами, их свойствами и массами. При этом развиваются дифференцированное мироощущение, умственная активность и сообразительность детей, удовольствие, получаемое от игр.

В старшей группе дети занимаются сравнением множества предметов, которые различны по многим признакам: от 1 до 4. С ними проводят разнообразные содержательные виды деятельности. Конечно, все обычно происходит в игровой форме. В этом возрасте дети участвуют во всех событиях повседневной жизни. Они хотят знать все.

Они охотно играют, но при монотонной деятельности быстро устают и теряют желание заниматься этим дальше. В этом возрасте они уже хорошо говорят, легко понимают устные объяснения, особенно если они сопровождаются наглядными иллюстрациями. Они очень активны, стремятся все делать самостоятельно.

Важно поддерживать стремление ребенка к деятельности. На каждой прогулке ребенок узнает что-то новое, если взрослые обращают его внимание на это и отвечают на его вопросы. Главное, чтобы объяснения давались в понятной ребенку форме. Многое зависит и от целенаправленности и систематичности в деятельности ребенка. Готовность ребенка заниматься чем-либо зависит от позитивной оценки его действий, от успешности выполнения этой деятельности, от радостного чувства в процессе конкретных действий, от поощрений взрослыми. В стимулировании ребенка к конкретному виду деятельности нужно учитывать эти факторы. Кроме того, важно научить ребенка побеждать и проигрывать.

Решающим фактором в развитии личности является **обучение в общеобразовательной школе**. Здесь закладывается потенциал для реализации творческих задач, стремления к совершенству. Поэтому помощь опытных наставников во время перехода к интенсивному самовоспитанию просто необходима. Решающим значением для достижения высокого уровня развития интеллекта имеет качество обучения.

Даже самые одаренные дети не всегда проявляют свои способности, если не заниматься их развитием. Современные психологи дают множество советов по поводу воспитания способностей ребенка. Конечно, их советам следует прибегать с учетом конкретной ситуации, индивидуальных особенностей и возраста ребенка. Однако в психологии существуют общие положения, которых следовало бы придерживаться при развитии как ребенка, так и взрослого. В целом они сводятся к следующим моментам:

1) прежде всего следует исходить из уже проявленных ребенком способностей. Выделить их можно из тех видов деятельности, которые не только получаются у него наиболее хорошо, но и вызывают искренний интерес. Этим направлением ребенок будет заниматься с особым удовольствием;
2) максимально использовать и поддерживать заинтересованность ребенка. Ведь гораздо труднее помочь ребенку сохранить интерес, чем вызвать заинтересованность. Кроме того, интерес ребенка нужно сделать целенаправленным, поскольку значительно проще достичь цели, если ее ясно представляешь;
3) чтобы достичь высоких результатов, необходимо постоянно стимулировать занятия выбранной деятельностью. Всевозможные препятствия не должны останавливать при достижении цели – к этому очень важно приучить ребенка. Причем мотивация должна постоянно расширяться: на основе достигнутого необходимо стремиться к более важным целям;
4) нужно ориентировать ребенка на общественную значимость деятельности. Осознание внесения собственного вклада в развитие своего общества и даже человечества стимулирует занятия выбранным направлением, облегчает преодоление многих трудностей;
5) направлять процесс развития способностей нужно очень осторожно, искренне веря в его силы и способность достигать задуманного. Ребенок должен ощущать поддержку взрослых;
6) развивать способности нужно организованно и целенаправленно. Даже в самом начале занятия ребенка нужно направлять в определенное русло.