

О.П. Солодилова

15(075)
С-60

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ



В ВОПРОСАХ
И ОТВЕТАХ



• ПРОСПЕКТ •

15(075)
С-60

О.П. Солодилова

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

В ВОПРОСАХ
И ОТВЕТАХ

Учебное пособие



• ПРОСПЕКТ •

МОСКВА
2005

УДК 159.922.6(075.8)
ББК 88.37я73
С60

Солодилова О. П.

С60 **Возрастная психология в вопросах и ответах : учеб. пособие. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2005. – 288 с.**

ISBN 5-482-00178-4

В учебном пособии подробно рассмотрены основные вопросы курса «Возрастная психология»: предмет и методы исследования, психологические проблемы развития личности, периодизация психического развития ребенка, теории психического развития и др.

Пособие соответствует государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования Российской Федерации. Изложение материала в виде вопросов и ответов позволит быстро и легко подготовиться к экзамену или зачету, сделать доклад или написать реферат.

Для студентов, аспирантов, преподавателей вузов, всех интересующихся проблемами возрастной психологии.

УДК 159.922.6(075.8)
ББК 88.37я73

Информационная поддержка в Интернете:

ООО «Арсофт» www.arsoft.ru

Учебное издание

Солодилова Ольга Петровна

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ В ВОПРОСАХ И ОТВЕТАХ

Учебное пособие

Подписано в печать 09.03.05. Формат 60×90¹/₁₆.

Печать офсетная. Печ. л. 18,0. Тираж 5000 экз. Заказ № 11096 (К-5м).

ООО «ТК Велби»

107120, г. Москва, Хлебников пер., д. 7, стр. 2.

Отпечатано на бумаге «АВЕСТА» производства АО «Соликамскбумпром», поставщик ЗАО «Веста-М Трейдинг», тел./факс: (095) 923-51-18, 924-10-59.

Отпечатано на Федеральном государственном унитарном предприятии Смоленский полиграфический комбинат Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям. 214020, г. Смоленск, ул. Смольянинова, 1.



ISBN 5-482-00178-4

© О. П. Солодилова, 2005
© ООО «Издательство Проспект», 2005

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКА

Каковы предмет и задачи возрастной психологии?

В большинстве источников возрастная психология определяется как наука о фактах и закономерностях психического развития здорового человека.

Предметом возрастной психологии являются возрастная динамика психики человека, онтогенез психических процессов и качеств личности развивающегося человека, закономерности развития психических процессов.

Теоретические задачи возрастной психологии — раскрытие общих закономерностей психического развития в онтогенезе, установление возрастных периодов этого развития и причин перехода от одного периода к другому, определение возможностей развития.

Возрастная психология изучает возрастные особенности психических процессов, возрастные возможности усвоения знаний, ведущие факторы развития личности и т.д.

Объектом изучения возрастной психологии является ребенок, подросток, юноша и др.

Проблемы современной возрастной психологии

1. Проблема органической и средовой обусловленности психики и поведения человека.

2. Проблема влияния стихийного и организованного обучения и воспитания на развитие детей (что больше влияет: семья, улица, школа?).

3. Проблема соотношения и выявления задатков и способностей.

4. Проблема соотношения интеллектуальных и личностных изменений в психическом развитии ребенка.

5. Проблема разработки разделов возрастной психологии (молодежи, зрелости, старости).

6. Проблема возрастной периодизации (нет единых оснований для разных возрастов).

7. Проблема методов исследования, их стандартизации, адаптивирования для разных возрастов.

Структура возрастной психологии и ее связь с другими науками

Возрастная психология изучает процесс развития психических функций и личности на протяжении всей жизни человека.

Выделяются 4 раздела возрастной психологии:

- 1) перинатальная психология (от зачатия до рождения);
- 2) детская психология (от рождения до 17 лет);
- 3) психология взрослых, зрелых возрастов;
- 4) геронтология, или психология пожилого возраста.

Возрастная психология тесно связана с другими областями психологии: общей психологией, психологией человека, социальной, педагогической и дифференциальной психологией. Как известно, в общей психологии исследуются психические функции — восприятие, мышление, речь, память, внимание, воображение. В возрастной психологии прослеживается процесс развития каждой психической функции на разных возрастных этапах. В психологии человека рассматриваются такие личностные образования, как мотивация, самооценка и уровень притязаний, ценностные ориентации, мировоззрение и т. д., а возрастная психология отвечает на вопросы, когда эти образования появляются у ребенка, каковы их особенности в определенном возрасте. Связь возрастной психологии с социальной показывает зависимость развития и поведения ребенка от особенностей тех групп, в которые он входит: семьи, группы детского сада, школьного класса, подростковых компаний. Возрастная и педагогическая психология как бы смотрят на процесс взаимодействия ребенка и взрослого с разных сторон: возрастная психология с точки зрения ребенка, педагогическая — с точки зрения воспитателя, учителя. Помимо возрастных закономерностей развития, существуют и индивидуальные различия, которыми занимается дифференциальная психология: дети одного возраста могут обладать разным уровнем интеллекта и разными личностными свойствами. В возрастной психологии изучаются возрастные закономерности, общие для всех детей. Но при этом отмечаются и возможные отклонения в ту или иную сторону от всеобщих линий развития.

Кроме наук психологического цикла, возрастная психология связана с философией, анатомией, физиологией, педагогикой.

Продвижение в решении теоретических задач возрастной психологии расширяет возможности ее практического внедрения. Помимо активизации процессов обучения и воспитания, возникла новая сфера практики. Это контроль над процессами детского развития, который следует отличать от задач диагностики и отбора детей в специальные учреждения. Подобно тому как педиатр следит за физическим здоровьем детей, детский психолог должен сказать, правильно ли развивается и функционирует психика ребенка, а если неправильно, то в чем состоят отклонения и как их следует компенсировать.

Онтогенез — развитие человека на протяжении всего жизненного цикла, начиная от зачатия до смерти. С зарождения индивида начинается в дальнейшем его развитие как личности и субъекта деятельности. Путь индивидуального и возрастного развития человека можно проследить в смене возрастных этапов жизни. К ним относятся детство, отрочество, юность, зрелость (взрослость), старость.

Согласно сложившейся в последнее время точке зрения онтогенез как целостный цикл индивидуального развития человека обусловлен биологической, социальной и онтогенетической программой. В результате реализации этих программ проявляется диалектическая связь организма и среды. Видовая генетическая программа филогенетически обусловлена. Онтогенетическая программа социально детерминирована.

На протяжении жизни человека происходит взаимодействие указанных программ с преобладанием той или иной в разные возрастные периоды. Сочетанием генетической, социальной, онтогенетической программ обуславливаются психофизиологические, психические, индивидуально-типические особенности человека как личности и субъекта деятельности. Социальная программа — влияние жизненных условий на человека: среды обитания, общественного строя, национальной принадлежности и пр. Онтогенетическая программа — это развитие человека как индивидуальности в разные возрастные периоды его жизни.

Какие факторы определили развитие возрастной психологии как науки?

Наука о психическом развитии ребенка — детская психология — зародилась как ветвь сравнительной психологии в конце XIX в. Точкой отсчета для систематических исследований психологии ребенка служит книга немецкого ученого-дарвиниста Вильгельма Прейера «Душа ребенка». В ней В. Прейер 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 ученого с современной точки зрения воспринимаются как наивные (например, он рассматривал психическое развитие как частный вариант биологического).

Однако В. Прейер первый осуществил *переход от интроспективного к объективному исследованию психики ребенка*.

Объективные условия становления детской психологии, которые сложились к концу XIX в., 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 демократичные семьи. Задача понимания ребенка стала на очередь дня. С другой стороны, желание понять себя как взрослого человека побудило исследователей относиться к детству более внимательно — только через изучение психологии ребенка лежит путь к пониманию того, что собой представляет психология взрослого человека.

Детская психология начиналась с простого описания симптомов возникновения и дальнейшего развития различных психических процессов у детей. Затем ученые стали искать связи между развитием отдельных процессов, внутреннюю логику целостного психического развития, последовательность его этапов, их переходы друг в друга.

Зарождение возрастной психологии связано с проникновением *генетических идей* в психологическую науку. Необходимо специально различать предметы генетической и детской психологии как особых дисциплин. Генетическая психология изучает возникновение отдельных психических функций как в истории, так и в онтогенезе, как у взрослого человека, так и у ребенка. Генетическим психологом был, например, Ш. Леви-Брюль. Классическое исследование по генетической психологии провел в свое время А. Н. Леонтьев по проблеме возникновения ощущений (1981). Работа Л. С. Выготского и А. Р. Лурия «Этюды по истории поведения» (1930) — также пример исследований по генетической психологии.

Детская психология тем и отличается от всякой другой психологии, что она имеет дело с особыми единицами анализа — это *возраст*, или период развития

Понятие *возраста*. Следует подчеркнуть, что возраст не сводится к сумме отдельных психических процессов, это не календарная дата. Возраст, по определению Л. С. Выготского, — это относительно замкнутый цикл детского развития, имеющий свою структуру и динамику. Продолжительность возраста определяется его внутренним содержанием: есть периоды развития, а в некоторых случаях «эпохи», равные одному, трем, пяти годам. Психологический возраст может не совпадать с хронологиче-

ским возрастом отдельного ребенка, записанным в его свидетельстве о рождении, а затем в паспорте. Возрастной период имеет определенные границы. Но эти хронологические границы могут сдвигаться, и один ребенок вступит в новый возрастной период раньше, а другой — позже. Особенно сильно «плавают» границы подросткового возраста, связанного с половым созреванием детей.

Хронологический возраст — лишь координата отсчета, та внешняя сетка, на фоне которой происходят процесс психического развития ребенка, становление его личности.

Психологический возраст (Л. С. Выготский) — качественно своеобразный период психического развития, характеризуется, прежде всего появлением новообразования, которое подготовлено всем ходом предшествующего развития.

Возраст — временная характеристика онтогенетического развития человека. Б. Г. Ананьев рассматривает «фактор возраста» как единство влияний роста, общесоматического и нервно-психического созревания в условиях воспитания и жизнедеятельности человека. Индивидуальное развитие человека происходит во времени. Время как метрическая (годы жизни) и топологическая характеристики возраста определяет особенности тех или иных качеств в общем процессе развития человека. Возраст отдельного человека — не просто и не только количество прожитых им лет, а количество лет жизни в совокупности с тем, что принято называть духовным богатством личности, тем внутренним содержанием, которым один человек отличается от другого. Это та неповторимость, оригинальность индивидуума, которая позволяет сказать, что нет в мире одинаковых людей. Как человек в целом, так и его временные характеристики, в том числе и возраст, есть взаимопроникновение природы и истории, биологического и социального. Поэтому возрастные изменения тех или иных свойств человека являются одновременно онтогенетическими и биографическими.

Значительный вклад в развивающуюся психолого-педагогическую мысль внесли труды выдающегося русского педагога К. Д. Ушинского, и прежде всего его работа «Человек как предмет воспитания». Ушинский писал, обращаясь к учителям: «Изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте в соответствии с этими законами и теми обстоятельствами, к которым вы их хотите приложить». Серьезное влияние на развитие возрастной психологии имели эволюционные идеи Чарльза Дарвина. Кроме того, они являлись основой для понимания рефлекторной сущности психических фактов. Но полное научное обоснование рефлекторная теория

получила в идеях И. М. Сеченова, выраженных в книге «Рефлексы головного мозга».

Дальнейшее развитие возрастной психологии связано с начальным этапом экспериментальной психологии. В конце XIX и начале XX столетия не были найдены специфические пути применения психологического эксперимента в педагогике. Значительные успехи эксперимента в общей психологии позволяли надеяться на использование его в возрастной психологии. Однако вскоре наступило разочарование. Общая психология той эпохи могла дать лишь весьма скудный запас знаний, который можно было бы применить для нужд педагогики.

Период накопления эмпирических данных о развитии ребенка (В. Прейер, В. Штерн, Ж. Пиаже, Н. А. Рыбников и др.) сменился периодом экспериментального исследования умственного развития детей. Уже с 1908 г. начинается тестовое обследование детей, появляются измерительные шкалы умственного развития. Это положило начало становлению детской психологии как нормативной дисциплины, которая описывает достижения ребенка в процессе роста и развития.

Следующий этап в развитии возрастной психологии связан с попыткой исследователей выделить на основе богатого фактического материала стадии развития личности в онтогенезе (К. Бюлер, З. Фрейд, П. П. Блонский, Ж. Пиаже, Э. Эриксон, Л. С. Выготский и др.). Поиск закономерностей смены периодов развития и причин (движущих сил) психического развития привел к появлению большого количества теорий развития личности: теория рекапитуляции (Ст. Холл), теория трех ступеней детского развития (К. Бюлер), теория конвергенции двух факторов развития (В. Штерн), психоаналитическая концепция (З. Фрейд), когнитивная теория (Ж. Пиаже) и др.

Новый этап становления возрастной психологии как науки наступает с введением метода формирующего эксперимента (Л. С. Выготский), позволяющего вскрыть закономерности развития психических функций. Внедрение этой стратегии в детскую психологию привело к возникновению ряда идей, которые дали старт многочисленным исследованиям личности ребенка:

Культурно-историческая концепция Л. С. Выготского, согласно которой интерпсихическое становится интрапсихическим. Генезис высших психических функций связан с употреблением знака двумя людьми в процессе их общения, без выполнения этой роли знак не может стать средством индивидуальной психической деятельности.

Теория деятельности А. Н. Леонтьева: всякая деятельность выступает как сознательное действие, затем как операция и по мере

формирования становится функцией. Движение осуществляется здесь сверху вниз — от деятельности к функции.

Теория формирования умственных действий П. Я. Гальперина: формирование психических функций происходит на основе предметного действия и идет от материального выполнения действия, а затем через его речевую форму переходит в умственный план. Это наиболее развитая концепция формирования. Однако все, что получено с ее помощью, выступает как лабораторный эксперимент. Как же соотносятся данные лабораторного эксперимента с реальным онтогенезом? На значение этой проблемы для детской психологии указывали А. В. Запорожец и Д. Б. Эльконин. Определенная слабость стратегии формирования состоит в том, что она до сих пор применялась лишь к формированию познавательной сферы личности, а эмоционально-волевые процессы и потребности оставались вне экспериментального исследования.

Концепция учебной деятельности — исследования Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, в которых разрабатывалась стратегия формирования личности не в лабораторных условиях, а в реальной жизни — путем создания экспериментальных школ.

Теория «первоначального очеловечивания» И. А. Соколянского и А. И. Мещерякова, в которой намечены начальные этапы формирования психики у слепоглухонемых детей.

Стратегия формирования психических процессов — одно из достижений советской детской психологии. Это наиболее адекватная стратегия для современного понимания предмета детской психологии. Благодаря стратегии формирования психических процессов удастся проникнуть в суть психического развития ребенка. Но это не означает, что другими методами исследования можно пренебречь. Любая наука идет от феномена к раскрытию его природы.

Какие методы исследования используются в возрастной психологии?

В развитии возрастной психологии как науки наблюдается борьба двух основных тенденций: 1) феноменологического описания процессов психического развития, их симптомов; 2) исследования внутренних закономерностей, которые лежат за этими симптомами.

Уровень развития теории определяет стратегию исследования в науке. Сначала задача детской психологии заключалась в накоплении фактов и расположении их во временной последовательности. Этой задаче соответствовала *стратегия наблюдения*.

Конечно, уже тогда исследователи пытались понять движущую силу развития, и каждый психолог об этом мечтал. Но для решения этой задачи не было объективных возможностей.

Изменения в представлениях о психическом развитии ребенка были всегда связаны с разработкой новых методов исследования. «Проблема метода есть начало и основа, альфа и омега всей истории культурного развития ребенка», — писал Л. С. Выготский. И далее: «...Опереться по-настоящему на метод, понять его отношение к другим методам, установить его сильные и слабые стороны, понять его принципиальное обоснование и выработать к нему верное отношение — значит, в известной мере, выработать правильный и научный подход ко всему дальнейшему изложению важнейших проблем детской психологии в аспекте культурного развития».

В истории возрастной психологии выделяются 3 основные стратегии.

1. *Стратегия наблюдения.* Основная задача — накопление фактов и расположение их во временной последовательности.

Наблюдение — незаменимый метод в работе с маленькими детьми, хотя может применяться при изучении развития человека любого возраста. Наблюдения бывают сплошными, когда психологи интересуют все особенности поведения ребенка, но чаще выборочными, когда фиксируются только некоторые из них. Наблюдение — сложный метод, его использование должно отвечать ряду требований. Это четко поставленная цель и разработанная схема наблюдений (наблюдатель знает, что именно он может увидеть и как это фиксировать, а кроме того, умеет быстро описывать наблюдаемые явления); объективность наблюдения (описывается сам факт — действие, фраза или эмоциональная реакция ребенка, а не его субъективное истолкование психологом); систематичность наблюдений (в эпизодических наблюдениях можно выявить не характерные для ребенка моменты, а случайные, зависящие от его сиюминутного состояния, от ситуации); наблюдение за естественным поведением ребенка (ребенок не должен знать о том, что за ним наблюдает взрослый, иначе его поведение изменится).

Поскольку психика ребенка формируется и проявляется в его деятельности — действиях, словах, жестах, мимике и т. д., мы можем на основании этих внешних проявлений, на основании актов поведения судить о внутренних психических процессах и состояниях.

Основной особенностью наблюдения как метода психологического исследования является то, что здесь исследователь не вмешивается в ход психических проявлений испытуемых, и они протекают естественно, «как в жизни».

Важной методической проблемой при использовании всех психологических методов вообще, и наблюдения в особенности, является вопрос о взаимодействии исследователя и испытуемых. Достаточно исследователю войти в классную комнату, как дети невольно начинают вести себя не так, как прежде, и естественность поведения, которая является главным преимуществом при методе наблюдения, утрачивается. Испытуемый не должен знать, что он стал объектом изучения, не должен замечать, что к нему проявляется повышенный интерес.

В качестве «шапки-невидимки» психологи иногда используют приспособление, предложенное американским психологом А. Гезеллом («зеркало Гезелла»). Хорошо освещенная комната, где находятся наблюдаемые, отделяется зеркалом без закрашенной эмали от погруженной в темноту комнаты, где находится наблюдатель. Для испытуемых — это обыкновенное зеркало, а для исследователя — окно, через которое он видит все, что происходит в комнате с детьми.

Другой способ не оказывать дополнительного влияния на испытуемых — *включенное наблюдение*, когда наблюдатель становится для наблюдаемых привычным человеком, при котором они ведут себя естественно.

В настоящее время большинство психологов к методу наблюдения как основному способу исследования детей относятся скептически. Но, как часто говорил Д. Б. Эльконин, «острый психологический глаз важнее глупого эксперимента». Стратегия наблюдения реального хода детского развития в тех условиях, в которых оно стихийно складывается, привела к накоплению разнообразных фактов, которые необходимо было привести в систему, выделить этапы и стадии развития, чтобы затем выявить основные тенденции и общие закономерности самого процесса развития и в конце концов понять его причину.

2. *Стратегия естественно-научного констатирующего эксперимента.* Основная цель — установить наличие или отсутствие и изучаемого явления при определенных контролируемых условиях, измерить его количественные характеристики, дать качественное описание.

Эксперимент — главный метод современной детской психологии. Это исследование, в процессе которого мы сами вызываем интересующие нас психические явления и создаем условия, необходимые и достаточные для проявления и измерения связей изучаемых переменных между собой и обстоятельствами жизни ребенка.

Основные признаки эксперимента:

1. Активная позиция самого исследователя. Он может вызвать интересующее явление столько раз, сколько это необходимо для доказательства или опровержения выдвинутой гипотезы.

2. В эксперименте специально создаются условия, при которых обнаруживается закономерная связь между психическими явлениями и различными психологическими и непсихологическими условиями их возникновения и протекания. Например, нам необходимо изучить какое-то определенное явление А, которое может протекать в условиях Б, В, Г. Предположим, мы хотим выяснить, как влияет на интересующее нас явление фактор Б. Чтобы установить это, мы многократно вызываем явление А, но при этом варьируем, изменяем фактор Б, а остальные условия оставляем без изменения. Фактор, который изменяется экспериментатором, называется *независимой переменной*. Тот фактор или явление, которое изменяется под влиянием изменения независимой переменной, называется *зависимой переменной*. В нашем примере это явление А.

В качестве независимых переменных при изучении психических явлений могут выступать различные условия окружающей ребенка среды: освещение, время дня, размещение испытуемых, личность экспериментатора и т. д. Для достижения успеха исследования необходимо добиться как можно более полного равенства всех условий — факторов, при которых протекает то или иное явление. Изменяться должна только независимая переменная.

В психологии используют два метода срезов:

а) *метод поперечного среза* — в достаточно больших детских группах с помощью конкретных методик изучается определенный аспект развития (например, уровень развития интеллекта). В результате получают данные, характерные для этой группы детей — детей одного возраста или школьников, обучающихся по одной учебной программе.

Исследование путем «поперечных срезов» осуществляется следующим образом. Подбираются относительно однородные группы детей, которые отличаются друг от друга по какому-либо существенному признаку — по возрасту, полу, времени пребывания в дошкольном учреждении или в школе и т. п. Далее они сравниваются по уровню развития той или иной психологической характеристики. Положительной стороной данной стратегии можно считать то, что здесь за сравнительно короткое время можно получить статистически достоверные данные о возрастных различиях психических процессов, установить, как влияет возраст, пол или какой-либо другой из выделенных факторов на основные тенденции психического развития.

Есть в этой стратегии и слабые места. Когда исследуются дети, стоящие на различных возрастных ступенях, почти ничего нельзя узнать о самом процессе развития, о его природе и движущих силах;

б) *лонгитюдный метод*, который часто называется «продольным исследованием». Здесь прослеживается развитие одного и того же ребенка в течение длительного времени. Ясно, что организовать такое углубленное и непрерывное изучение многих детей очень трудно. Поэтому приходится ограничиваться небольшим числом испытуемых. Лонгитюдное исследование дает возможность установить качественные изменения в развитии психических процессов и личности ребенка и выявить их причины; позволяет изучить более тонкие тенденции развития, небольшие изменения, происходящие в интервалах, которые не захватываются «поперечными» срезами.

Основной недостаток лонгитюдных исследований заключается в том, что их результаты, основанные на изучении небольшого числа детей, опасно распространять на всех детей. Здесь может быть преувеличена роль индивидуальных различий и в динамике, и в содержании психического развития. Поэтому, как отмечает видный советский психолог Д. Б. Эльконин, наиболее рациональна такая организация исследования, когда сначала путем возрастных «срезов» определяется общая тенденция в развитии той или иной психической деятельности, а затем в некоторых «поворотных» пунктах, требующих дополнительного изучения, проводится продольное исследование.

При проведении эксперимента пользуются следующими частными методами: беседа, анкетирование, анализ продуктов деятельности, тестирование.

Беседа — эмпирический метод получения сведений о человеке в общении с ним, в результате ответов на целенаправленные вопросы (необходимо: проводить беседу в естественной обстановке; постараться не быть чужим; подготовить вопросы заранее; фиксировать ответы, по возможности не привлекая внимания беседующего; быть тактичным).

Анкетирование — метод получения информации о человеке на основании ответов на специально подготовленные вопросы, составляющие анкету (может быть письменным, устным, индивидуальным и групповым).

Анализ продуктов деятельности — метод изучения человека через анализ (интерпретацию) продуктов его деятельности (рисунки, чертежи, музыка, сочинения, тетради, дневники). Он дает ценную информацию о внутреннем мире ребенка, его отношении к окружающему, об особенностях его восприятия и других сторонах психики. Использование этого метода основывается на методологическом принципе *единства сознания и деятельности*, согласно которому психика ребенка не только формируется, но и проявляется в деятельности. Анализ результатов детского кон-

струирования, учебы, труда, рисования и т. д. значительно обогащает наши знания о ребенке. При этом нередко именно созданные им произведения раскрывают такие стороны его психики, в которые другими путями проникнуть невозможно. Особенно продуктивно используются детские рисунки. На материале детских рисунков изучаются познавательные процессы (ощущение, восприятие, представления, воображение, мышление), творческие способности ребенка, его личность в целом. При изучении детских рисунков анализируются их сюжет, содержание, композиция, манера изображения, сам процесс рисования (время, затраченное на рисунок, степень увлеченности) и т. д.

Особенно важным диагностическим показателем следует считать цвет, который используется ребенком не столько как изобразительное средство, сколько как способ выражения своего отношения к изображаемому. При этом положительное отношение выражается в чистых, ярких красках — желтой, оранжевой, красной, голубой, изумрудно-зеленой. Неприятное изображается темными красками.

Анализ детских рисунков дает возможность изучить отношение детей к окружающим людям. Специальные исследования показали, что по содержанию, цветовой гамме и стилю детских рисунков можно судить и о состоянии их здоровья.

Тестирование — диагностика личностных качеств с помощью тестов. В настоящее время детскими психологами используется множество стандартизированных методик, многие тесты требуют стандартизации и адаптации к различным возрастам. Они являются незаменимым инструментом для выявления некоторых индивидуальных особенностей детей и используются в сочетании с другими методами (беседой, наблюдением, анализом продуктов деятельности). Но тестирование является лишь констатацией действительности, а чтобы изменять, развивать различные качества личности, необходимо использовать другие методы.

Стратегия наблюдения и констатирующего эксперимента широко распространены в возрастной психологии. Но их ограниченность становится все более очевидной по мере того, как выясняется, что они не приводят к пониманию движущих причин психического развития человека. Это происходит потому, что эти методы не могут активно воздействовать на процесс развития, и его изучение идет только пассивно.

В настоящее время интенсивно развивается **стратегия формирующего эксперимента**. Основная цель — активное вмешательство, построение процесса с заданными свойствами. Именно потому, что стратегия формирования психических процессов приводит к намеченному результату, можно судить о его причине.

Таким образом, критерием для выделения причины развития может служить успешность формирующего эксперимента.

Введением в детскую психологию стратегии формирования мы обязаны Л. С. Выготскому. Он применил свою теорию опосредованного строения высших психических функций для формирования собственной способности запоминания. Лекции он часто начинал демонстрацией перед большой аудиторией своего умения запоминать 100 и более случайно названных слов. Для этой цели он использовал вспомогательные средства — связывал каждое слово с названиями городов, исторических личностей и т. п.

Л. С. Выготский назвал предложенный им метод **экспериментально-генетическим**, так как он искусственно вызывает и создает генетический процесс психического развития.

Различают **лабораторный и естественный эксперимент**. Лабораторный эксперимент проводится в специально созданных условиях, с аппаратурой; естественный эксперимент проводится в обычных условиях обучения, жизни, труда, но со специальной организацией, с изучением результатов.

Любой вид эксперимента включает в себя следующие этапы:

- постановка цели;
- планирование хода эксперимента;
- проведение эксперимента (сбор данных);
- анализ полученных экспериментальных данных;
- выводы, которые основываются на анализе экспериментальных данных.

В формирующем эксперименте выделяются 3 этапа.

1. **Констатирующий** (используя различные методики, необходимо выяснить исходные особенности психики учащихся). На основе этих результатов составляются формирующие и развивающие приемы.

2. **Формирующий** (в процессе которого реализуются формирующие и развивающие приемы).

3. **Контрольный этап**. Его задача — оценить эффективность и результативность проделанной формирующей работы.

Сравнивая результаты, полученные на констатирующем и контрольном этапах работы, можно выяснить: правильные ли приемы применялись и насколько эти приемы улучшили развиваемое качество?

Особое значение формирующей стратегии заключается в том, что на ее основе создаются эффективные методы не только изучения, но и воспитания и обучения детей. Стратегия формирования психических процессов — одно из достижений возрастной психологии, благодаря которой возникли многие учения о пси-

хическом развитии, удалось проникнуть в суть психического развития ребенка. Но это не означает, что другими методами можно пренебречь. Любая наука идет от феномена к раскрытию ее природы.

Исторический анализ понятия «детство»

Сегодня любой образованный человек на вопрос о том, что такое детство, ответит, что детство — это период усиленного развития, изменения, обучения. Но только ученые понимают, что это период парадоксов и противоречий, без которых невозможно представить себе процесс развития.

Человек, появляясь на свет, наделен лишь самыми элементарными механизмами для поддержания жизни. По физическому строению, организации нервной системы, по типам деятельности и способам ее регуляции человек — наиболее совершенное существо в природе.

Однако по состоянию на момент рождения в эволюционном ряду заметно падение совершенства — у ребенка отсутствуют какие-либо готовые формы поведения. Как правило, чем выше стоит живое существо в ряду животных, тем дольше длится его детство, тем беспомощнее это существо при рождении. Тако один из парадоксов природы, который предопределяет историю детства.

Д. Б. Эльконин, описывая историю детства, пишет: «На протяжении всей человеческой истории исходный пункт детского развития оставался неизменным. Ребенок вступает во взаимодействие с некоторой *идеальной формой*, т. е. с достигнутым обществом уровнем развития культуры, в котором он родился. Эта идеальная форма все время развивается и развивается скачкообразно, т. е. меняется качественно» (Эльконин Д. Б., 1995). Поэтому люди разных эпох отличаются друг от друга, и, как следствие, коренным образом должно меняться и онтогенетическое развитие психики, причем не только в его верхних стадиях, а с самого начала и до самого конца. В процессе исторического развития детства к нему не только прибавляется еще один временной отрезок (как появление юношества связано с усложнением профессиональных функций работающего), но и бывшие ранее отрезки качественно изменяются.

Вместе с усложнением жизни общества положение ребенка в нем существенно изменяется. Так, на ранних ступенях развития человеческого общества овладение ребенком орудиями труда происходит путем его непосредственного включения в производственный процесс (например, при обработке почвы дети де-

ют вслед за взрослыми более легкую работу). На последующих ступенях из-за усложнения орудий труда и производственных отношений появляется необходимость выделения процесса овладения ими. Появляется этап обучения. Чем сложнее орудия труда, тем более продолжителен этот этап.

Д. Б. Эльконин периоды развития детства увязал с периодизацией развития. (Эти исследования не были опубликованы и печатаются по материалам лекций.)

Нетрудно спрогнозировать следующий период детства, где обязательным для развития общества будет всеобщее высшее

Социально-экономическое развитие общества	Периоды детства
1. Первобытнообщинный строй. Признаки: слабое развитие производительных сил, нет излишков продуктов, слабые производственные отношения, кормить неработающих нечем. Как только дети встают на ноги, они начинают работать	Младенчество и овладение примитивными орудиями труда
2. Усложняются орудия труда (луки, сети, топоры). Становится больше средств для существования, можно прокормить какую-то часть населения и необходимо научить детей владеть сложными орудиями труда	Младенчество и период овладения орудиями труда, появляются первые учителя, зачастую это более старшие дети. Этот этап можно наблюдать в существующих сегодня племенах
3. Появление классового общества. Признаки: разделение орудий производства и быта, усложнение общественных отношений, появление норм и правил поведения для каждого социального слоя	Период детства расширяется. В нем ребенок овладевает орудиями быта и получает производственную подготовку. Впервые здесь появляется игра как овладение отношениями между людьми
4. Машинное производство. Требуются квалифицированные рабочие. В эпоху Возрождения появляются школы для рабочих	К предыдущим этапам добавляется дошкольное детство и школьное обучение (в основном в церковно-приходских школах)
5. Промышленная революция. Требуется высокая квалификация для работающих на производстве	Школьное детство делится на этапы: младший школьник, подросток и небольшой этап производственной подготовки. Здесь появляется фабрично-заводское обучение, семилетнее образование
6. Научно-техническая революция. Усложнение общественных отношений	Появляется период усвоения норм и правил межличностных отношений, который связан с периодом ранней юности. Появляются всеобщее десятилетнее образование, учебно-профессиональная деятельность

РИПК УРХТБ
1126

образование. Развитие компьютерных технологий в настоящее время — индикатор грядущих изменений. Но бесконечно отодвигать возрастные рамки детства невозможно, и поэтому перед возрастной и педагогической психологией встает задача усовершенствования способов обучения с целью сокращения времени школьной подготовки.

Таким образом, продолжительность детства находится в прямой зависимости от уровня материальной и духовной культуры общества и даже отдельных слоев общества. Во многом продолжительность детства зависит от материального благополучия семьи. Чем беднее семья, тем раньше дети начинают трудиться, например в бедных семьях дети трудятся на земле, имеют обязанности по дому, ухаживают за младшими детьми.

ТЕОРИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Биогенетические и социогенетические концепции

Большое влияние на возникновение первых концепций детского развития оказала теория Ч. Дарвина, впервые четко сформулировавшая идею о том, что развитие, генезис, подчиняется определенному закону. Затем Э. Геккель и И. Мюллер сформулировали знаменитый биогенетический закон: в ходе внутриутробного развития животное или человек повторяет кратко те стадии, которые проходит данный вид в своем филогенезе.

В самой биологии этот закон встретил критику.

С. Холл сформулировал подобный закон для послеплодного развития. Основания этой концепции связаны с наблюдениями за детьми: роется ребенок в песочке — это пещерная стадия, выделяют также стадии охоты, обмена и т. д. Существовали и другие обоснования этого закона: например, процессы развития рисунка в истории человечества и в детстве очень схожи, процесс овладения речью ребенком связывали с ее историческим развитием (указательный жест, обрывки слов, простые предложения).

Теории психического развития, связанные с идеей повторяемости в этом развитии истории человечества, принято называть *теориями рекапитуляции*, они опираются на идею преформизма.

С появлением трудов Э. Торндайка и И. П. Павлова перестала господствовать идея связывания психического развития только с развертыванием инстинктов. И. П. Павлов показал, что существуют и приобретенные формы поведения, в основе которых лежит *условный рефлекс* или ряд условных рефлексов. Развитие человека стало сводиться к проявлениям инстинктов и дрессуре. Опыты В. Келера на обезьянах привели к открытию интеллекта у человекоподобных обезьян. На этой почве стали появляться теории, согласно которым психика в своем развитии проходит три этапа: *инстинкта, дрессуры и интеллекта*. Эти взгляды хорошо прослеживаются в теории развития К. Бюлера. Под влиянием Э. Фрейда он выдвинул в качестве основного принципа развития всего живого принцип удовольствия.

К. Бюлер связывал три ступени развития, их возникновение не только с созреванием мозга и усложнением отношений с окружающей средой, но и с развитием аффективных процессов, с развитием переживания удовольствия, связанного с действием. На первом этапе (инстинкта) удовольствие наступает в результате удовлетворения инстинктивной потребности, т. е. после вы-

полнения действия. Появилось понятие «функциональное удовольствие». Но существует еще превосходящее удовольствие которое появляется на этапе интеллектуального решения задачи. При изучении ребенка с помощью зоопсихологического эксперимента (опыты В. Келера), было замечено сходство примитивного употребления орудий труда у человека и обезьян. Это использование эксперимента в детской психологии было важным шагом в развитии ее как науки, так как чуть раньше В. Вундт писал, что детская психология вообще невозможна из-за недоступности для ребенка самонаблюдения. И хотя К. Бюлер сам критиковал биогенетическую концепцию, его отождествление этапов развития ребенка со ступенями развития животных — еще более глубокое проявление концепции рекапитуляции.

И в современных теориях развития сторонники биологизаторских взглядов, отводя ведущую роль в развитии личности человека его природно-биологическому началу, полагают, что основные психические свойства личности как бы заложены в самой природе человека, определяющей его жизненную судьбу. Генетически запрограммированными они считают интеллект, аморальные черты характера и др. Допущение преформизма мы видим и в теории Ж. Пиаже, который считает, что созревание ума выглядит как нечто биологически детерминированное, и у представителей гуманистической психологии. А. Маслоу, подчеркивая врожденный компонент гуманных потребностей человека (любовь, симпатия, уважение), доказывает, что они имеют инстинктоидную природу, специфическую для человеческого рода.

Противоположный подход к развитию психики ребенка наблюдается в *социологизаторском (социогенетическом) направлении*. Его истоки — в идеях философа XVII в. Джона Локка. Он считал, что ребенок появляется на свет с душой чистой, как восковая доска (или чистый лист бумаги). На этой доске воспитатель может написать все, что угодно, и ребенок, неотягощенный наследственностью, вырастет таким, каким его хотят видеть близкие взрослые.

Акцентируя в противовес «биологизаторам» другой фактор — *социальный*, авторы социогенетических концепций полагают, что в поведении человека нет ничего врожденного и каждое его действие — это лишь продукт внешней стимуляции. Отсюда, манипулируя внешними раздражителями, можно «изготовить» человека любого склада. Представителем этой концепции является американский психолог Дж. Уотсон. Он начал свою научную революцию, выдвинув лозунг: «Хватит изучать то, что человек думает; давайте изучать то, что человек делает!» На передний план

в исследованиях научения, после вхождения в американскую психологию идеи проведения строгого научного эксперимента, по примеру опытов И. П. Павлова, выступила *идея сочетания стимула и реакции, условных и безусловных стимулов*: был выделен временной параметр этой связи. Так возникла ассоцианистическая теория научения (Дж. Уотсон, Э. Газри).

Когда внимание исследователей привлекли функции безусловного стимула в установлении новой ассоциативной стимульно-реактивной связи, возникла *концепция научения*, в которой главный акцент был сделан на значении *подкрепления*. Это были концепции Э. Торндайка и Б. Скиннера, получившие название «*бихевиоризм*». Поиски ответов на вопрос: зависит ли научение, т. е. установление связи между стимулом и реакцией, от таких состояний испытуемого, как голод, жажда, боль, получивших в американской психологии название *драйва*, привели к более сложным теоретическим концепциям научения — концепциям Н. Миллера и К. Хала.

Особым образом преломилась в сознании американских психологов еще одна идея эксперимента Павлова — идея построения нового поведенческого акта в лаборатории, на глазах экспериментатора. Она вылилась в идею «*технологии поведения*», его построения на основе положительного подкрепления любого акта, выбранного по желанию экспериментатора поведения (Б. Скиннер). Столь механистический подход к поведению полностью игнорировал необходимость ориентировки субъекта в условиях собственного действия, т. е. психического акта.

В классическом бихевиоризме проблема «развитие ребенка» специально не акцентируется — там есть лишь проблема научения на основе наличия или отсутствия подкрепления под влиянием среды.

Таким образом, в социогенетических теориях в качестве основного фактора развития психики рассматривалась среда, активность ребенка не учитывалась.

Концепция конвергенции двух факторов детского развития

Впервые Э. Торндайком, а затем И. П. Павловым был поставлен вопрос о том, как возникают приобретенные формы поведения. Оказалось, что они возникают не прямо под влиянием наследственности, а под воздействием окружающей среды. Но как соотносятся среда и наследственность? При попытке ответить на этот вопрос возникла *теория конвергенции*, или теория двух факторов, разработанная В. Штерном.

В. Штерн — специалист в области дифференциальной психологии, в которой наиболее остро стоит проблема взаимоотношения биологического и социального. В это же время в психологии существовали две теоретические концепции, одинаково имеющие право на существование — эмпиризм («человек — чистая доска») и нативизм («существуют врожденные идеи»). Если из двух противоположных точек зрения каждая может опираться на серьезные основания, то истина должна заключаться в их соединении — так полагал В. Штерн (1922). С его точки зрения, психическое развитие является результатом конвергенции внутренних данных с внешними условиями. Пример тому — игра: окружающая действительность доставляет материал для игры, а то, как и когда ребенок будет играть, зависит от врожденных компонентов инстинкта игры. В этой конвергенции ведущее значение остается за врожденными компонентами. В. Штерн писал, что ни об одной функции, ни об одном свойстве нельзя спрашивать, происходит ли оно извне или изнутри? Закономерен лишь вопрос: что именно происходит извне и что изнутри? Потому что в проявлении функции действуют всегда и то и другое, только всякий раз в разных соотношениях.

В. Штерн, как и другие его современники, был сторонником концепции рекапитуляции. Часто упоминаются его слова о том, что ребенок в первые месяцы младенческого периода с еще не осмысленным рефлекторным и импульсивным поведением находится на стадии млекопитающего; во втором полугодии благодаря развитию схватывания предметов и подражанию он достигает стадии высшего млекопитающего — обезьяны; в дальнейшем, овладев вертикальной походкой и речью, ребенок достигает начальных ступеней человеческого состояния; в первые пять лет игры и сказок он стоит на ступени первобытных народов; затем следует поступление в школу, которое связано с овладением более высокими социальными обязанностями, что соответствует вступлению человека в культуру с ее государственными и экономическими организациями. Первые школьные годы соответствуют содержанию античного и ветхозаветного мира, средние классы — христианской культуре, и только в периоде зрелости достигается духовная дифференциация, соответствующая культуре Нового времени.

Теория конвергенции рассматривает психическое развитие как процесс, который складывается под влиянием икс-элементов наследственности и игрек-элементов среды. Это самая пространственная концепция в современной психологии, она соответствует здравому смыслу: «яблоко от яблони недалеко падает» и «с кем поведешься, от того и наберешься». Так, английский

психолог Г. Айзенк считал, что интеллект определяется на 80% влиянием наследственности и на 20% влиянием среды. За рамки концепции двух факторов развития не удалось выйти и З. Фрейду. Метод психоанализа позволил ему создать *структурную теорию личности*, в основе которой лежит конфликт между инстинктивной сферой душевной жизни человека и требованиями общества. По З. Фрейду, всякий человек рождается с врожденными сексуальными влечениями. Эта внутренняя психическая инстанция — «Оно» — под влиянием запретов выделяет из себя маленький кусочек «Я». С появлением не только физических запретов, но и моральных сентенций развивается новая инстанция «Сверх-Я», которая ограничивает наши влечения до самой старости. На «Я» давят «Оно» и «Сверх-Я». Это типичная схема двух факторов развития, но она интересна тем, что здесь средовые влияния вытесняют сексуальные влечения — они находятся с ними в антагонистических, противоречивых отношениях.

Чтобы решить проблему взаимоотношения биологического и социального в процессе развития, нужен был адекватный метод. И один из методов был найден в сравнительных исследованиях близнецов (*близнецовый метод*). Близнецы бывают монозиготными (МЗ — идентичная наследственность) и дизиготными (ДЗ — у них разные наследственные основы). Сопоставляя коэффициенты различий в развитии детей, поведения, можно судить о взаимоотношении биологического и социального. Как указывал Д. Б. Эльконин, в методологии исследования близнецов есть одно неверное допущение: рассматривается только проблема тождественности или нетождественности наследственного фонда, а проблему средовых влияний всегда рассматривают как тождественную. Но это методологически порочно, так как не существует одной (одинаковой) социальной среды, где воспитываются близнецы, — все дело в том, с какими элементами среды ребенок активно взаимодействует. Поэтому для валидности исследования нужно выбирать такие ситуации, в которых уравнение содержит одно, а не два неизвестных. В настоящее время с помощью близнецового метода изучаются не проблемы развития, а проблемы индивидуальных различий (И. В. Равич-Щербо и др.).

Психоаналитические теории детского развития

Психоанализ возник как метод лечения, но почти сразу же был воспринят как средство получения психологических фактов, которые стали основой психологической системы.

Анализ свободных ассоциаций пациентов привел З. Фрейда к выводу, что болезни взрослой личности сводятся к пережива-

ниям детства. Два открытия З. Фрейда — открытие бессознательного (пациенты не осознавали то, что говорили) и открытие сексуального начала (детские переживания, такие как любовь и ненависть к отцу или матери и др., имеют сексуальную природу) — составляют основу теоретической концепции психоанализа.

В последней модели личности З. Фрейд выделил три основных компонента: «Оно», «Я» и «Сверх-Я». «Оно» — наиболее примитивный компонент, носитель инстинктов, «бурлящий котел влечений». Будучи иррациональным и бессознательным, «Оно» подчиняется принципу удовольствия. Инстанция «Я» следует принципу реальности и учитывает особенности внешнего мира его свойства и отношения. «Сверх-Я» служит носителем моральных норм, выполняет роль критика, цензора личности. Поскольку требования к «Я» со стороны «Оно», «Сверх-Я» и реальности несовместимы, неизбежно его пребывание в ситуации конфликта, создающего невыносимое напряжение, от которого личность спасается с помощью специальных «защитных механизмов» — таких, например, как вытеснение, проекция, регрессия, сублимация. Только сублимация является механизмом, приемлемым для индивида и общества, в котором он живет.

Личность, по З. Фрейду, — это взаимодействие взаимно побуждающих и сдерживающих сил. Все стадии психического развития он сводит к стадиям преобразования и перемещения по различным эрогенным зонам либидозной, или сексуальной энергии.

Оральная стадия (0—1 год). Основным источником удовольствия сосредоточивается на зоне активности, связанной с кормлением. Делится на две фазы: ранняя — действия сосания, поздняя — укусы. Источник неудовольствия связан с невозможностью матери удовлетворять все желания младенца по первому требованию. На этой стадии «Я» постепенно дифференцируется от «Оно».

Анальная стадия (1—3 года). Состоит из двух фаз. Либидо концентрируется вокруг ануса, который становится объектом внимания ребенка, приучаемого к опрятности. «Я» ребенка обучается разрешать конфликты, находя компромиссы между стремлением к наслаждению и действительностью. На этой стадии полностью образована инстанция «Я», и теперь она способна контролировать импульсы «Оно». Социальное принуждение, наказание родителей, страх потерять их любовь заставляют ребенка мысленно представлять себе запреты. Таким образом, начинает формироваться «Сверх-Я».

Фаллическая стадия (3—5 лет) характеризует высшую степень детской сексуальности. Ведущей эрогенной зоной стано-

вятся генитальные органы. Здесь сексуальность в отличие от аутоэротичной двух первых периодов становится предметной. Первые люди, которые привлекают внимание ребенка, — это родители. Либидозную привязанность к родителям противоположного пола З. Фрейд назвал «**Эдиповым комплексом**» для мальчиков и «**комплексом Электры**» для девочек. В греческом мифе о царя Эдипе, убившем своего отца и женившемся на матери, скрыт, по мнению З. Фрейда, ключ к сексуальному комплексу: мальчик испытывает влечение к матери, воспринимая отца как соперника, вызывающего одновременно и ненависть, и страх. Побожение от «Эдипова комплекса» совершается в конце этой стадии под влиянием страха кастрации, который вынуждает ребенка отказаться от влечения к матери и идентифицировать себя с отцом, и после этого полностью дифференцируется инстанция «Сверх-Я».

Латентная стадия (5—12 лет). Снижение полового интереса. Психическая инстанция «Я» полностью контролирует потребности «Оно», энергия либидо переносится на освоение общечеловеческого опыта, на установление дружеских отношений со сверстниками и взрослыми за пределами семейного окружения.

Генитальная стадия (12—18 лет). По мнению З. Фрейда, подросток стремится к одной цели — нормальному сексуальному общению, все эрогенные зоны объединяются. Если осуществление нормального сексуального общения затруднено, тогда можно наблюдать феномены фиксации или регресса к одной из предыдущих стадий. На этой стадии инстанция «Я» должна бороться против агрессивных импульсов «Оно», которые вновь дают о себе знать.

Нормальное развитие происходит с помощью механизма сублимации. Другие механизмы порождают патологические характеры.

Концепция развития З. Фрейда — это динамическая концепция, в которой впервые показано, что для развития человека главное значение имеет другой человек. Л. С. Выготский ценным в этой концепции считал установление факта подсознательной определяемости ряда психических явлений (в частности, невроза) и факта скрытой сексуальности, но справедливо критиковал превращение сексуальности в метафизический принцип, который проник в разные ветви психологии.

Развитие психоанализ получил в работах дочери З. Фрейда — Анны Фрейд.

Она придерживалась классической для психоанализа структуры личности, но в инстинктивной ее части выделила сексуальную и агрессивную составляющие (психоаналитический закон бипо-

лярности). Каждая фаза развития ребенка, по мнению А. Фрейда, есть результат разрешения конфликта между внутренними инстинктивными влечениями и ограничительными требованиями внешнего социального окружения. Детское развитие она рассматривает как процесс постепенной *социализации ребенка*, подчиняющийся *закону перехода от принципа удовольствия к принципу реальности*. Продвижение ребенка от одного принципа к другому не может наступить раньше, чем различные функции «достигнут определенных ступеней развития. С развитием памяти ребенок может действовать на основе опыта и предвидения, приобретение речи делает его членом общества, логика способствует пониманию причины и следствия, и тогда приспособление к требованиям окружающего мира становится осознанным и адекватным.

Становление принципа реальности и мыслительных процессов открывает путь для новых механизмов социализации: подражания, идентификации, интроекции, способствующих образованию «Сверх-Я». Именно возникновение этой инстанции означает для ребенка решающий прогресс в социализации.

Наблюдения за детьми приводят к выводу, что индивидуальные пристрастия и антипатии матери оказывают существенное влияние на развитие ребенка.

По глубокому убеждению А. Фрейда, негармоничное личностное развитие основывается на многих причинах. Это и неравномерный прогресс по линиям развития, и неравномерно длящиеся регрессии, и особенности обособления внутренних инстанций друг от друга, и формирование связей между ними, и многое другое. «При этих обстоятельствах не удивительно, что индивидуальные различия между людьми столь велики, отклонения с прямой линии развития заходят так далеко и определения строгой нормы так неудовлетворительны. Постоянные взаимовлияния прогресса и регресса приносят с собой бесчисленные вариации в рамках нормального развития».

Анализ движущих сил и условий развития в психоаналитических теориях

Проведенный С. Д. Смирновым анализ движущих сил и условий развития личности, представленный в широко известных зарубежных концепциях, показывает, как трактуются эти силы и условия:

— по З. Фрейду, основой индивидуального и личностного развития являются врожденные влечения и инстинкты, где единственным источником психической энергии признаются биологические влечения (либидо);

— по К. Юнгу, развитие есть «индивидуализация» как дифференциация от общности. Конечная цель индивидуализации —

достижение высшей точки «самости», целостности и полного единства всех психических структур;

— по А. Адлеру, человеку от рождения присуще «чувство общности» или «общественное чувство», которое побуждает его войти в общество, преодолеть чувство собственной неполноценности, обычно возникающее в первые годы жизни, и добиться происхождения за счет разного рода компенсаций;

— по К. Хорни, основной источник энергии для развития личности — чувство беспокойства, неуютности, «коренной тревоги» и порождаемое им стремление к безопасности и т. д.

Эпигенетическая теория личности Эрика Эриксона

Теория Э. Эриксона возникла из практики психоанализа. Принимая структуру личности З. Фрейда, он создал *психоаналитическую концепцию об отношениях «Я» и общества*. Обратив внимание на роль «Я» в развитии личности, Э. Эриксон перенес ударение с «Оно» на «Я». По его мнению, основы человеческого «Я» закладываются в социальной организации общества. Применяя психоанализ в послевоенной Америке, он видел различные явления — тревожность, апатию, жестокость, смятение — как результат воздействия сложного периода войны на личность.

Э. Эриксон принимает идею неосознанной мотивации, принятую в психоанализе, но посвящает свои исследования главным образом *процессам социализации*.

Работы Э. Эриксона знаменуют собой начало нового пути исследования психики — *психоисторического метода*, который представляет собой применение психоанализа к истории. Этот метод требует равного внимания как к психологии индивида, так и к характеру общества, в котором живет человек. Э. Эриксон проанализировал биографии Мартина Лютера, Махатмы Ганди, Бернарда Шоу и др. Э. Эриксон проводил полевые этнографические исследования воспитания детей в двух индейских племенах и пришел к выводу, что стиль материнства всегда определяется тем, что именно ожидает от ребенка в будущем та социальная группа, к которой он принадлежит. Если индивид отвечает ожиданиям общества, он включается в него, и наоборот. Эти соображения легли в основу двух важных понятий его концепции — «групповой идентичности» и «эго-идентичности».

Групповая идентичность формируется благодаря тому, что с первого дня жизни воспитание ребенка ориентировано на включение его в данную социальную группу, на выработку присущего данной группе мироощущения. *Эго-идентичность* формируется параллельно с групповой идентичностью и создает у субъекта

чувство устойчивости и непрерывности своего «Я», несмотря на изменения, которые происходят с человеком в процессе роста и развития.

Э. Эриксон выделил стадии жизненного пути личности, для каждой из них характерна специфическая задача, которая решается обществом. Решение этой задачи зависит от уже достигнутого уровня психомоторного развития индивида и от общей духовной атмосферы общества.

Стадии жизненного пути личности (по Э. Эриксону)

Старость	интеграция разочарования в жизни
Зрелость	творчество застой
Молодость	интимность изоляция
Подростковый возраст (латентная ст.)	идентичность диффузия идентичности
Школьный возраст (латентная ст.)	достижение неполноценность
Возраст игры (фаллическая ст.)	инициативность чувство вины
Ранний возраст (анальная ст.)	автономия сомнение, стыд
Младенчество (оральная ст.)	доверие недоверие

Формирование всех форм идентичности сопровождается кризисом развития. Юношеский возраст, как считает Э. Эриксон, — наиболее важный период развития, на который приходится основная *кризис идентичности*. За ним следует либо обретение «взрослой идентичности», либо задержка в развитии, т. е. диффузия идентичности.

Интервал между юностью и взрослым состоянием, когда молодой человек стремится (путем проб и ошибок) найти свое место в обществе, Э. Эриксон назвал «*психическим мораторием*». Острота этого кризиса зависит как от степени разрешенности более ранних кризисов (доверия, независимости, активности и др.), так и от всей духовной атмосферы общества. Непреодоленный

кризис ведет к состоянию острой диффузии идентичности, составляет основу специальной патологии юношеского возраста.

Э. Эриксон ввел в психологию понятие *ритуализации*. *Ритуализация* в человеческом поведении — это основанное на соглашениях взаимодействие по меньшей мере двух людей, которые обновляют его через определенные интервалы времени в определенных обстоятельствах (ритуал взаимного узнавания, крик, драматический и другие ритуалы); оно имеет важное значение для «Я» всех участников. В процессе развития личности ритуальный элемент, однажды возникнув, последовательно включается в систему, возникающую на более высоких уровнях, становится существенной частью последующих стадий. В случае диффузии идентичности, когда молодой человек не может найти свое место в жизни, усиливаются стихийные ритуализации, которые со стороны выглядят вызывающе и сопровождаются нападками посторонних людей.

Концепция Э. Эриксона называется *эпигенетической концепцией жизненного пути личности*. Согласно *эпигенетическому принципу*, используемому при изучении эмбрионального развития, все, что растет, имеет общий план. Исходя из этого общего плана, развиваются отдельные части. Причем каждая из них имеет наиболее благоприятный период для преимущественного развития. Так происходит до тех пор, пока все части, развившись, не формируют функциональное целое.

Эпигенетические концепции противостоят преформистским концепциям, так как подчеркивают роль внешних факторов в возникновении новых форм и структур. С точки зрения Э. Эриксона, последовательность стадий — это результат биологического созревания, но содержание развития определяется тем, что ожидает от человека общество.

Сам Э. Эриксон признавал, что его периодизацию нельзя рассматривать как теорию личности, это лишь ключ к построению такой теории.

Теория социального научения

Концепция социального научения показывает, как ребенок приспособляется в современном мире, как он усваивает привычки и нормы современного общества. Представители этого направления считают, что наряду с классическим обусловливанием и оперантным научением существует также научение путем *имитации, подражания*. Такое научение стало рассматриваться в американской психологии как новая, третья, форма научения. С самого начала надо подчеркнуть, что в теории социального на-

учения проблема развития поставлена с позиции первоначального антагонизма ребенка и общества, заимствованной от Фрейдизма, и отметить некоторые важные частные достижения этой концепции.

Так, А. Бандура правильно и своевременно выступил против переноса данных, полученных на животных, на анализ человеческого поведения. Он считал, что награда и наказание недостаточны, чтобы научить новому поведению. Дети приобретают новое поведение благодаря имитации модели. Научение происходит через наблюдение, имитацию (подражание авторитетным образцам) и идентификацию (процесс, в котором личность заимствует мысли, чувства или действия от другой личности, вступающей в качестве модели).

Бандура провел немало лабораторных и полевых исследований, посвященных детской и юношеской агрессивности. Дети показывали фильмы, в которых были представлены образцы поведения взрослого (агрессивные и неагрессивные), имевшие различные последствия (вознаграждение или наказание). После просмотра фильма дети играли с игрушками. В результате агрессивное поведение у детей, смотревших фильм, было больше и проявлялось чаще, чем у детей, не смотревших фильма. Если в фильме агрессивность взрослых поощрялась, то и в игре дети она проявлялась чаще, и наоборот.

Бандура включает в схему «стимул — реакция» четыре промежуточных процесса для объяснения того, как подражание модели приводит к формированию у субъекта нового поведенческого акта:

- внимание к действию модели;
- память о воздействиях;
- двигательные навыки, позволяющие воспроизвести увиденное;
- мотивацию, определяющую желание ребенка выполнить то, что он видит.

Отсюда видно, что Бандура признает роль когнитивных (познавательных) процессов в становлении и регуляции поведения на основе подражания.

Известный американский психолог Р. Сирс предложил *принцип диадического анализа развития личности*. Поскольку действие каждого человека всегда зависит от другого и ориентированы на него, то многие свойства первоначально формируются в так называемых «диадических ситуациях». Диадические отношения — это отношения ребенка и матери, учителя и ученика, отца и сына и т. д. По мнению Р. Сирса, нет строго фиксированных и неизменных черт личности (например, агрессивности или доброжелательности). Соответствующее поведение всегда зави-

сит от личностных свойств другого члена диады, практика детского воспитания определяет природу детского развития. Он выделяет три фазы развития ребенка:

- *фаза рудиментарного поведения* — основывается на врожденных потребностях и научении в раннем младенчестве;
- *фаза первичных мотивационных систем* — основывается на научении внутри семьи (основная фаза социализации);
- *фаза вторичных мотивационных систем* — основывается на научении вне семьи.

Отсюда мы видим, что влияние родителей на воспитание ребенка Р. Сирс считает главным в процессе социализации.

По Р. Сирсу, центральный компонент научения — это зависимость, т. е. потребность ребенка, которую нельзя игнорировать. На психоанализе показано, что психологическая зависимость от матери возникает очень рано. Но пик зависимости приходится на раннее детство. Сирс выделил *пять форм зависимого поведения*:

- 1) «*поиск вегетативного внимания*»: привлечь внимание с помощью ссор, разрыва отношений, неповиновения. Эта форма зависимости — прямое следствие низких требований и недостаточных ограничений по отношению к ребенку;
- 2) «*поиск постоянного подтверждения*»: извинения, просьбы, обещания или поиск защиты, комфорта, утешения. Эта форма связана с высокими требованиями достижений со стороны обоих родителей;
- 3) «*поиск позитивного внимания*»: поиск похвалы, желание быть почитаемым в группе или, наоборот, стремление выйти из группы. Эта форма возникает при терпимости матери по отношению к поведению дочери, но нетерпимости по отношению к агрессивному поведению;
- 4) форма поведения, которую автор назвал «*пробыванием поблизости*», — это постоянное присутствие ребенка возле другого ребенка или группы детей (взрослых). Это одна из форм «незрелого», пассивного проявления в поведении положительной по своему направлению зависимости;
- 5) «*прикосновение и удержание*». Проявляется в виде неагрессивного прикосновения, удерживания или обнимания других. Это форма «незрелого» зависимого поведения.

Успех каждого метода воспитания, подчеркивает Р. Сирс, зависит от умения родителей найти средний путь. Правильно должно быть: ни слишком сильная, ни слишком слабая зависимость; ни слишком сильная, ни слишком слабая идентификация.

Роль поощрения и наказания в формировании нового поведения, отвергая все попытки объяснить поведение человека на основе внутренних побуждений, отмечал Б. Скиннер. Главное по-

нятие концепции Б. Скиннера — *подкрепление*, т. е. увеличение или уменьшение вероятности того, что соответствующий акт поведения повторится снова. Подкрепление и награда — не тождественные понятия. Подкрепление усиливает поведение, награда не обязательно способствует этому.

Подкрепление может быть положительным и отрицательным: первичным (пища, вода, холод) и условным (деньги, знаки любви, внимания и т. д.). Скиннер выступает против наказания, считая его от отрицательного подкрепления. Наказание, по его мнению, не может дать устойчивого и продолжительного эффекта. Игнорирование плохого поведения ребенка может заменить наказание.

Ассимилировав достижения в теории социального научения и в особенности идеи Сирса и Скиннера, Дж. Гевирц основное свое внимание уделил изучению условий возникновения социальной мотивации и привязанности младенца к взрослому и взрослого к ребенку. Источниками мотивации поведения ребенка служат стимулирующее влияние среды и научение на основе подкрепления, необходимо учитывать, при каких условиях данная стимуляция воздействует на ребенка. Разнообразные реакции младенца — улыбка, смех, вокализации — служат положительными подкрепляющими стимулами для поведения родителей: таким образом младенец может формировать, а затем консолидировать разнообразные виды поведения своих родителей.

Дж. Уайтинг с коллегами, продолжив известные (кросскультурные) исследования М. Мид, показал плодотворность сравнительного изучения детей в разных культурах. Изучив в культуре способы ухода за младенцами, исследователи пришли к выводу о детерминирующем влиянии этих аспектов жизни ребенка на его восприятие мира.

У. Бронфенбреннер выдвинул идею о том, что результаты коротких лабораторных экспериментов с детьми должны быть проверены в длительных исследованиях естественного хода детского развития, в которых должны быть учтены факторы воспитания в семье и группе сверстников. Особое внимание ученый уделяет анализу структуры семьи и других социальных институтов как важнейших факторов развития поведения ребенка.

У. Бронфенбреннер исследовал происхождение феномена «возрастной сегрегации» в американских семьях, который проявляется в неспособности молодых людей найти свое место в жизни общества. При этом человек чувствует себя оторванным от окружающих его людей и даже враждебным к ним, найдя любимое дело, он не получает удовольствия от работы, и интерес к нему быстро угасает.

Корни отчуждения ученый видит в особенностях современной семьи:

- работа матерей;
- рост количества разводов;
- дефицит общения детей с отцами из-за постоянной занятости проблемами работы;
- затруднение общения с родителями из-за появления телевизора, отдельных комнат;
- редкое общение с родственниками и соседями.

Деорганизующие силы зарождаются первоначально не в самой семье, а в образе жизни всего общества.

В основе теории социального научения лежат схема «стимул — реакция» и учение З. Фрейда. Американские ученые взяли от Фрейда его социальную сердцевину: отношения между индивидом и обществом. Фрейд и бихевиоризм скрещиваются не в проблеме сексуальности, не в проблеме инстинкта, а в подчеркивании роли социального в развитии ребенка. Однако социальное в бихевиоризме понимается как одна из форм стимуляции, вызывающая определенное поведение, как одна из форм подкрепления, поддерживающая его.

Концепция социального научения показывает, как ребенок усваивается в современном мире, как он усваивает привычки, нормы общества.

Проблема развития мышления в ранних работах Ж. Пиаже

Общая задача, стоящая перед Пиаже, была направлена на раскрытие психологических механизмов целостных логических структур, но сначала он выделил и исследовал более частную проблему — изучил скрытые умственные тенденции, придающие своеобразное своеобразие детскому мышлению, и наметил механизмы их возникновения и смены.

Рассмотрим факты, установленные Пиаже с помощью клинического метода в его ранних исследованиях: содержание и формы детской мысли. Важнейшие из них: открытие эгоцентрического характера детской речи, качественных особенностей детской логики, способных по своему содержанию представлений ребенка о мире.

В исследованиях детских представлений о мире и физической причинности Пиаже показал, что ребенок на определенной стадии развития в большинстве случаев рассматривает предметные отношения такими, какими их дает непосредственное восприятие, т. е. он не видит вещи в их внутренних отношениях. Ребенок думает, на-

пример, что луна следует за ним во время его прогулок, останавливается, когда он останавливается, бежит за ним, когда он убегает. Пиаже назвал это явление «реализмом». Именно такой реализм и мешает ребенку рассматривать вещи независимо субъекта, в их внутренней взаимосвязи. Свое мгновенное впечатление ребенок считает абсолютно истинным. Это происходит потому, что дети не отделяют своего «Я» от окружающего мира от вещей. «Реализм» бывает двух типов: интеллектуальный (ребенок уверен, что ветви дерева делают ветер) и моральный (судит о поступке только по внешнему эффекту).

Детские представления развиваются от реализма к объективности, проходя ряд этапов «партиципации (сопричастности анимизма (всеобщего одушевления), артификализма (понимание природных явлений по аналогии с деятельностью человека), на которых эгоцентрические отношения между ребенком и миром постепенно редуцируются. Только путем постепенной дифференциации внутренний мир выделяется и противопоставляется внешнему. Дифференциация зависит от того, насколько ребенок осознал свое собственное положение среди вещей.

Пиаже считает, что параллельно эволюции детских представлений о мире, направленной от реализма к объективности, идет развитие детских идей от абсолютности («реализма») к реципрокности (взаимности). Реципрокность появляется тогда, когда ребенок открывает точки зрения других людей, когда он приписывает им то же значение, что и своей собственной, когда между этими точками зрения устанавливается соответствие.

Мысль ребенка развивается еще и в третьем направлении — от реализма к релятивизму. Вначале дети верят в существование абсолютных субстанций и абсолютных качеств. Позднее они открывают, что явления связаны между собой и что наши оценки относительно. Мир независимых и спонтанных субстанций уступает место миру отношений. Сначала ребенок считает, скажем, что в каждом движущемся предмете есть специальный мотор, который выполняет главную роль при движении объекта. В дальнейшем он рассматривает перемещение отдельного тела как функцию от действий внешних тел.

Наряду с качественным своеобразием содержания детской мысли, эгоцентризм обуславливает такие особенности детской логики, как синкретизм (тенденцию связывать все со всем), соположение (отсутствие связи между суждениями), трансдукция (переход от частного к частному, минуя общее), нечувствительность к противоречию и др. У всех этих особенностей детской мысли, по мнению Пиаже, имеется одна общая черта, кото-

рая также внутренне зависит от эгоцентризма. Она состоит в том, что ребенок до 7—8 лет не умеет выполнять логические операции сложения и умножения класса.

Отсутствие этого умения наиболее ярко проявляется в том, как дети определяют понятие. Пиаже экспериментально показал, что каждое детское понятие определяется большим числом однородных элементов, не связанных иерархическими отношениями. Например, ребенок, определяя, что такое сила, говорит: «Сила — это, когда можно нести много вещей». Особенно трудно ребенку дать определение для относительных понятий — ведь он думает о вещах абсолютно, не осознавая (как показывают эксперименты) отношений между ними. Ребенок не может дать правильное определение таких понятий, как брат, правая и левая сторона, семья и др., до тех пор пока не обнаружит, что существуют разные точки зрения, которые надо учитывать.

Неумение производить логическое сложение и умножение приводит к противоречиям, которыми насыщены детские определения понятий. Пиаже характеризовал противоречие как результат отсутствия равновесия: понятие избавляется от противоречия, когда равновесие достигается. Критерием устойчивого равновесия он считал появление обратимости мысли. Он понимал ее как такое умственное действие, когда, отправляясь от результатов первого действия, ребенок выполняет умственное действие, симметричное по отношению к нему, и когда эта симметричная операция приводит к исходному состоянию объекта, не видоизменяя его. Каждому умственному действию соответствует симметричное действие, которое позволяет вернуться к отправному пункту.

Для формирования у ребенка подлинно научного мышления, а не простой совокупности эмпирических знаний недостаточно проведения физического эксперимента с запоминанием полученных результатов. Здесь необходим опыт особого рода — логико-математический, направленный на действия и операции, совершаемые ребенком с реальными предметами.

В своих ранних работах Пиаже связывал отсутствие обратимости мысли с эгоцентризмом ребенка. Но прежде чем обратиться к характеристике этого центрального явления, остановимся еще на одной важной особенности детской психики — феномене эгоцентрической речи.

Пиаже считал, что детская речь эгоцентрична прежде всего потому, что ребенок говорит лишь «со своей точки зрения», и, самодовольное, он не пытается стать на точку зрения собеседника. Для него любой встречный — собеседник. Ребенку важна лишь видимость интереса, хотя у него, вероятно, есть иллюзия, что его

слышат и понимают. Он не испытывает желания воздействовать на собеседника и действительно сообщить ему что-либо.

Такое понимание эгоцентрической речи встретило много возражений (Л. С. Выготский, Ш. Бюлер, В. Штерн, А. Айзенберг и др.). Пиаже учел их и попытался уточнить феномен: вербальный эгоцентризм ребенка определяется тем, что ребенок говорит, не пытаясь воздействовать на собеседника, и не осознавая различия собственной точки зрения и точки зрения других.

Эгоцентрическая речь не охватывает всей спонтанной речи ребенка. Коэффициент эгоцентрической речи изменчив и зависит от двух обстоятельств: от активности самого ребенка и от типа социальных отношений, установившихся, с одной стороны, между ребенком и взрослым и, с другой стороны, между детьми-ровесниками. В среде, где господствуют авторитет взрослого и отношения принуждения, эгоцентрическая речь занимает значительное место. В среде ровесников, где возможны дискуссии и споры, процент эгоцентрической речи снижается. Независимо от среды коэффициент вербального эгоцентризма уменьшается с возрастом. В три года он достигает наибольшей величины: 75% от всей спонтанной речи. От трех до шести лет эгоцентрическая речь постепенно убывает, а после семи лет, по мнению Пиаже, она исчезает.

Феномены, открытые Пиаже, разумеется, не исчерпывают всего содержания детского мышления. Значение экспериментальных фактов, полученных в исследованиях Пиаже, состоит в том, что благодаря им открывается оставшееся долгое время малоизвестным и непризнанным важнейшее психологическое явление — умственная позиция ребенка, определяющая его отношение к действительности.

Эгоцентризм — разновидность систематической и неосознанной иллюзии познания, форма первоначальной центрации ума, когда отсутствуют интеллектуальная релятивность и реципрокность. Поэтому более удачным термином позже Пиаже считал термин «центрация».

Изначальный эгоцентризм познания — это не гипертрофия осознания «Я». Это, напротив, непосредственное отношение к объектам, где субъект, игнорируя «Я», не может выйти из «Я», чтобы найти свое место в мире отношений, освобожденных от субъективных связей.

Эгоцентризм показывает, что внешний мир не действует непосредственно на ум субъекта, а наши знания о мире — это не простой отпечаток внешних событий. Идеи субъекта отчасти представляют собой продукт его собственной активности. Они меняются и даже искажаются в зависимости от господствующей умственной позиции.

Пиаже подчеркивал, что снижение эгоцентризма объясняется не добавлением знания, а трансформацией исходной позиции, когда субъект соотносит свою исходную точку зрения с другими возможными.

Переход от эгоцентризма к децентрации характеризует познание на всех уровнях развития. Всеобщность и неизбежность этого процесса позволили Пиаже назвать его *законом развития*.

Для того чтобы преодолеть эгоцентризм, необходимы два условия: первое — осознать свое «Я» в качестве субъекта и отделить субъект от объекта; второе — координировать свою собственную точку зрения с другими, а не рассматривать ее как единственно возможную.

Развитие знаний о себе возникает у ребенка, по мнению Пиаже, из социального взаимодействия. Смена умственных позиций осуществляется под влиянием развивающихся социальных взаимоотношений индивидов. Общество Пиаже рассматривает таким, каким оно выступает для ребенка, т. е. как сумму социальных отношений, среди которых можно выделить два крайних типа отношения принуждения и отношения кооперации.

Отношения принуждения не способствуют смене умственной позиции. Для того чтобы осознать свое «Я», необходимо освободиться от принуждения, необходимо взаимодействие мнений. Это взаимодействие сначала невозможно между ребенком и взрослым, потому что неравенство слишком велико. Только индивиды, считающие друг друга равными, могут осуществлять «развивающий» взаимный контроль. Такие отношения появляются с момента установления кооперации среди детей. При кооперировании возникает потребность приспособиться к другому лицу. Столкновение своей мысли с чужой вызывает сомнение и необходимость доказательства. Благодаря установлению отношений кооперации происходит осознание существования других точек зрения. Вследствие этого формируются рациональные элементы в логике и этике.

Одно из важнейших понятий в системе психологических индивидов Пиаже — понятие социализации. Будучи с самого начала существом социальным, ребенок социализируется только постепенно. Согласно Пиаже, процесс социализации не регрессирует, а, наоборот, прогрессирует.

По Пиаже, *социализация* — это процесс адаптации к социальной среде, состоящий в том, что ребенок, достигнув определенного уровня развития, становится способным к сотрудничеству с другими людьми благодаря разделению и координации своей точки зрения и точек зрения других людей. Социализация обуславливает решающий поворот в психическом развитии ребенка —

переход от эгоцентрической позиции к объективной. Такой релом в развитии наступает около 7—8 лет.

До этого периода взаимодействие субъекта с миром вещей и людей подчиняется законам, которые Пиаже описывает в терминах биологического приспособления. Он прямо указывает, что корни умственных операций надо искать в биологии.

Каждое внешнее влияние предполагает со стороны субъекта два дополняющих друг друга процесса: ассимиляцию и аккомодацию. *Ассимиляция и аккомодация* — корни двух антагонистических тенденций, которые проявляются, когда организм встречается с чем-то новым. *Ассимиляция* состоит в приспособлении объекта к субъекту, при котором объект лишается своих специфических черт. *Аккомодация*, напротив, заключается в приспособлении прежде сформировавшихся реакций субъекта к объекту с переходом к новым способам реагирования. По своим функциям эти процессы противоположны. Когда между двумя тенденциями устанавливается гармония, появляются обратимость мысли, освобождение от эгоцентризма.

Такова гипотеза о развитии интеллекта, которую Пиаже изложил в своих ранних работах. Но она представляет собой все лишь один аспект в развитии интеллекта. Здесь изучается, как и при каких условиях ребенок начинает осознавать свою собственную субъективность, отделять субъект от объекта, находить место собственной точки зрения в системе возможных других точек зрения, понимать реципрокность и относительность этих точек зрения. Это эволюция интеллекта в аспекте сознания.

В этой гипотезе наибольший интерес представляет первый в истории детской психологии экспериментальный анализ интеллектуальной позиции ребенка — его эгоцентрической и объективной позиции. Открытие эгоцентризма — первое крупное достижение Пиаже в области детской психологии. Оно принесло ему как ученому всемирное признание.

Однако в концепции Ж. Пиаже картина развития интеллекта представлена в отрыве от развития аффективно-потребностной сферы. Пиаже выводил всякую последующую ступень в развитии интеллекта непосредственно из предыдущей, причем предыдущие формы постепенно отмирали и уступали место новой стадии интеллектуальных операций.

Критикуя теорию Пиаже, Л. С. Выготский отмечает, что Пиаже изучает развитие детского мышления независимо от процессов обучения ребенка. Для него вопросом не техники, а принципа является применяемый им метод исследования умственного развития ребенка на материале, совершенно исключающем всякую возможность учебной подготовки ребенка к решению зада-

Обучение плетется в хвосте у развития, развитие всегда идет перед обучением. Развитие и созревание психических функций лишь являются, скорее, предпосылкой, чем результатом обучения.

Когнитивная теория развития (концепция Ж. Пиаже)

В теории Ж. Пиаже непротиворечиво объединены представления о внутренней природе интеллекта и его внешних проявлениях.

В центре концепции Ж. Пиаже — положение о взаимодействии между организмом и окружающей средой, или равновесии. Внешняя среда постоянно изменяется, говорит Пиаже, поэтому субъект, существующий независимо от внешней среды, стремится к установлению равновесия с нею. Установить равновесие со средой можно двумя путями: либо путем приспособления субъектом внешней среды к себе за счет ее изменения, либо путем изменений в самом субъекте. И то и другое возможно только путем совершения субъектом определенных *действий*. Производя действия, субъект тем самым находит способы или *схемы новых действий*, которые позволяют ему восстановить нарушившееся равновесие. По Пиаже, *схема действия* — это сенсомоторный эквивалент *понятия*, познавательного умения. Таким образом, действие — это «посредник» между ребенком и окружающим миром, с помощью которого он активно манипулирует и экспериментирует с реальными предметами (вещами, их формой, свойствами и т. п.). Развитие схем действий, т. е. познавательное развитие, происходит «по мере нарастания и усложнения опыта ребенка по практическому действию с предметами» за счет *интериоризации* предметных действий, т. е. их постепенного превращения в умственные операции (действия, выполняемые во внутреннем плане).

Ж. Пиаже выделил *механизмы этого приспособления*.

Механизм *ассимиляции* — это, когда индивид приспособливает новую информацию (ситуацию, объект) к существующим у него схемам (структурам), не изменяя их в принципе, т. е. включает новый объект в уже имеющиеся у него схемы действий или структуры. Например, если новорожденный может схватить палец взрослого, вложенный в его ладонь, точно так же он может схватить волос родителя, кубик, вложенный ему в руку, и т. п., т. е. каждый раз он приспособливает новую информацию к имеющимся схемам действий. Понятие совершенствуется, что позволяет в дальнейшем различать, например, понятия «волосы» и «шуба».

Аккомодация — механизм, когда индивид приспособливает свои прежде сформированные реакции к новой информации,

т. е. он вынужден перестроить (модифицировать) старые схемы (структуры) с целью их приспособления к новой информации. Например, если ребенок будет продолжать сосать ложечку с целью утоления голода, т. е. пытаться приспособить новую ситуацию к существующей схеме — сосанию (механизм ассимиляции), то вскоре он убедится, что такое поведение неэффективно и нужно изменить свою старую схему (сосание). То есть модифицировать движение губ и языка, чтобы забрать с ложечки пищу (механизм аккомодации). Появляется новая схема действия (новое понятие).

Характер взаимоотношений между этими механизмами обуславливает качественное содержание умственной деятельности человека. Собственно логическое мышление как высшая форма познавательного развития есть результат гармоничного синтеза между ними. *Развитие интеллекта* — это процесс вызревания операциональных структур (понятий), постепенно вырастающих из предметно-жизненного опыта ребенка на фоне проявления этих двух основных механизмов.

Согласно Пиаже, процесс развития интеллекта состоит из трех больших периодов, в рамках которых происходят зарождение и становление трех основных структур (видов интеллекта).

Период сенсомоторного интеллекта (0—2 года). В рамках этого периода новорожденный воспринимает мир, не зная себя как субъекта, не понимая своих собственных действий. Реально для него то, что дано ему через его ощущения. Он смотрит, слушает, трогает, нюхает, пробует на вкус, кричит, ударяет, мнет, сгибает, совершает иные сенсорные и моторные действия. На этой стадии развития ведущая роль принадлежит непосредственным ощущениям и восприятию ребенка. Знания об окружающем мире складываются на их основе. Исходные и первичные схемы действий, позволяющие новорожденному установить равновесие в первые часы и дни его жизни, — это рефлексы, но, поскольку их мало, ребенок вынужден их изменять и формировать на этой основе новые, более сложные схемы. На этой стадии происходят становление и развитие чувствительных и двигательных структур — *сенсорных* и *моторных* способностей.

Интеллектуальное развитие идет от безусловных рефлексов к условным, их тренировке и выработке навыков, ребенок совершает действия по типу проб и ошибок. При этом малыш начинает предвосхищать развитие новой ситуации, что создает основу для *символического*, или допонятийного, интеллекта.

Период конкретных операций (2—11/12 лет). В этом возрасте происходят постепенная интериоризация схем действий и превращение их в *операции*, которые позволяют ребенку сравнивать

ценивать, классифицировать, располагать в ряд, измерять и т. д. Если в предыдущем периоде основными средствами умственной деятельности ребенка были *предметные действия*, то в рассматриваемом периоде ими являются *операции*. Рождение операции, согласно Пиаже, — это предпосылка становления собственно логического мышления человека.

Если мышление ребенка на стадии сенсомоторного интеллекта предстает в виде системы обратимых действий, выполняемых материально, последовательно, то на стадии конкретных операций оно представляет систему операций, выполняемых в уме, но с обязательной опорой на внешние наглядные данные.

Центральными характеристиками умственной деятельности ребенка в этот период его познавательного развития являются *эгоцентризм мышления* ребенка и *представление о сохранении*. Эгоцентризм мышления обуславливает такие особенности детского мышления, как синкретизм, неумение сосредоточиваться на изменениях объекта, необратимость мышления, трансдукция (от частного к частному), нечувствительность к противоречию, совокупное действие которых препятствует формированию логического мышления.

Появление у ребенка представления о сохранении — это условие возникновения обратимости мышления. Именно поэтому *эгоцентризм, представление о сохранении и обратимость мышления* являются диагностическими признаками интеллектуального развития ребенка.

Внутри этого периода Ж. Пиаже выделил *дооперациональную стадию*, которая характеризует интуитивное, наглядное мышление в возрасте от 2 до 6/7 лет, и *стадию конкретных операций* (6/7 — 11/12 лет).

В рамках *дооперациональной* стадии формируются образно-символические схемы, основанные на произвольном сочетании непосредственных впечатлений («луна светит ярко, потому что она круглая»). Качественное своеобразие мышления дошкольника составляет эгоцентризм — это скрытая умственная позиция ребенка, суть ее в том, что ребенок видит предметы такими, какими их дает его непосредственное восприятие. Ребенок рассматривает окружающий мир со своей точки зрения. Он — центр вселенной, и все вращается вокруг него. Окружающий мир неотделим от «Я» ребенка. Ребенок в этом возрасте не понимает, что у других людей могут быть свои представления о чем-либо, отличные от его собственных, что возможно существование разных точек зрения, поэтому он не в состоянии взглянуть на объект с позиции другого человека. Ребенок фокусирует внимание только на какой-то одной стороне объекта, что приводит к неумению

устанавливать логические связи, что хорошо демонстрируется в опытах, получивших название *феноменов Пиаже*. Например, при переливании воды в более узкий стакан, ребенок утверждает, что воды стало больше. Все подобные опыты показывают, что ребенок на этой стадии не может сосредоточиться на изменении объекта. Малыш хорошо фиксирует в памяти лишь устойчивые ситуации, а процесс преобразования как бы ускользает от него.

Неспособность ребенка мысленно возвратиться к исходной точке своих рассуждений называется необратимостью мышления — это еще один эффект эгоцентризма.

Стадия конкретных операций возникает, когда ребенок становится способен понять, что два признака объекта (например, форма и количество вещества в нем) не зависят друг от друга (форма стаканов не влияет на количество воды в них). Очевидно, что мышление ребенка при этом уже не определяется только возможностями восприятия.

У детей появляются представления о сохранении (вещества и энергии). Это понятие возникает, как только ребенок начинает понимать необходимость логической последовательности операций. Появление сохранения способствует развитию обратимости мышления (способность менять направление мысли, умение вернуться к исходным данным). Представление о сохранении и обратимость мышления — это необходимые условия для классификации, группировки предметов, явлений и событий; для понимания противоположности действий сложения и вычитания, умножения и деления.

Период формальных операций (11/12—14/15 лет). В рамках формально-логического интеллекта мыслительные операции могут совершаться без опоры на чувственное восприятие конкретных объектов. Подростки способны оперировать абстрактными понятиями, у них развиваются навыки научного мышления, где главную роль играют гипотезы и дедуктивно-индуктивные умозаключения. Оно позволяет подросткам впервые задать вопрос типа «а что будет, если...», проникать в мысли других людей, принимать в расчет их точки зрения, мотивы, ценности, идеалы.

Наличие развитого формально-логического мышления позволяет подросткам решать задачи в уме, как бы «прокручивая» в голове все возможные варианты решения задачи, и только после этого опытным путем проверять предполагаемые результаты.

Основной недостаток этой концепции, по мнению Д. Б. Эльконина, — в невозможности объяснить переходы от одной стадии развития интеллекта к другой. Почему ребенок переходит от дооперациональной стадии к стадии конкретных операций, а затем к стадии формальных операций? В этой ситуации легче все

делаться или на «созревание», или на какие-либо другие силы, иешние для самого процесса психического развития.

Культурно-историческая концепция

В 1927 г. Л. С. Выготский вместе с группой сотрудников (А. Н. Леонтьевым, А. Р. Лурия, А. В. Запорожцем, Л. И. Божович и др.) стал проводить развернутую серию экспериментальных исследований, результаты которых позволили ему в последующем сформулировать основные положения *культурно-исторической теории* — теории развития специфических для человека психических функций (внимания, памяти, мышления и т. д.), имеющих социальное, культурное, прижизненное происхождение и опосредованных особыми средствами — знаками, возникающими в ходе человеческой истории. При этом знак, с точки зрения Л. С. Выготского, является для человека прежде всего социальным средством, своего рода «психологическим орудием». Знак, — писал он, — находящийся вне организма, как и орудие, отдален от личности и служит, по существу, общественным органом или социальным средством».

Эта теория противостояла биологизаторскому подходу к человеку, который был присущ в то время американскому бихевиоризму и другим теориям.

Следует отметить, что на начальных стадиях создания своей культурно-исторической теории Л. С. Выготский полагал, что «элементарные функции» ребенка имеют «натуральный» природно-наследственный характер (они еще не опосредованы культурными средствами-знаками). Но позже, опираясь на более широкий фактический материал, он сделал следующий принципиальный вывод: «...Функции, обычно считавшиеся наиболее элементарными, подчиняются у ребенка совсем другим законам, чем на более ранних ступенях филогенетического развития, и характеризуются той же опосредованной психологической структурой... Детальный анализ структуры отдельных психических процессов... дает возможность убедиться в этом и показывает, что даже учение о структуре отдельных элементарных процессов детского поведения нуждается в коренном пересмотре». И суть дела в том, что с самых первых часов своей жизни ребенок вступает в отношение с ситуацией не непосредственно, но через другое лицо.

Для культурно-исторической теории поведение человека кардинально отличается от поведения животных, ибо оно социальное по своему генезису: оно внутренне связано с общением людей и неотрывно от исторически возникающих культурных средств его управления (речь, математические знаки и т. д.). Л. С. Выгот-

ский сформулировал общий генетический закон существования любой психической функции человека, любого психологического механизма его поведения (или деятельности): «...*Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды в двух планах: сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми... затем внутри ребенка... Функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей, затем становятся психическими функциями личности*».

Согласно Л. С. Выготскому, два типа психического развития — биологическое и историческое (культурное), — представлены в разделенном виде в филогенезе и связанные отношениями преемственности и последовательности, реально существуют в следующем виде и образуют единый процесс в онтогенезе. В этом величайшее и самое основное своеобразие психического развития ребенка. «Врастание нормального ребенка в цивилизацию, писал ученый, — представляет обычно единый сплав с процессом его органического созревания».

Идея созревания лежит в основе выделения в онтогенетическом развитии ребенка особых периодов повышенного реагирования — *сензитивных периодов*.

Чрезвычайная пластичность, обучаемость — одна из важнейших особенностей человеческого мозга, отличающая его от мозгов животных. К моменту рождения процесс формирования мозга у животных в основном заканчивается, у человека продолжается после рождения и зависит от условий развития ребенка.

Положение Выготского, что высшие психические функции образуются в речевом обращении людей, отвергало представление классической психологии об изначально внутренней природе психической деятельности. Положение о том, что высшие психические функции «врастают извне внутрь», намечало новый путь их объективного изучения, что привело к созданию нового метода — *экспериментально-генетического*. Метод был применен Л. С. Выготским при исследовании генезиса произвольного внимания, развития понятий, в исследовании А. Н. Леонтьева «Развитие памяти» и др.

Основные законы психического развития, сформулированные Л. С. Выготским

• Детское развитие имеет сложную организацию во времени: свой ритм, который не совпадает с ритмом времени (год в младенчестве не равен году жизни в отрочестве).

• Закон метаморфозы в детском развитии (ребенок не просто маленький взрослый, а существо с качественно отличной психикой).

• Закон неравномерности развития: каждая сторона в психике ребенка имеет свой оптимальный период развития.

• Закон развития высших психических функций «извне внутрь». Отличительные функции высших психических функций: опосредованность, осознанность, произвольность, системность; они образуются в результате овладения специальными умениями, средствами, выработанными в ходе исторического развития общества (например, логическое мышление появляется после овладения законами формальной логики); развитие высших психических функций связано с обучением в широком смысле слова, оно не может происходить иначе как в форме усвоения заданных образцов.

Обучение — движущая сила психического развития, которое создает зону ближайшего развития ребенка.

Зона ближайшего развития — это расстояние между уровнем фактического развития (когда ребенок может действовать самостоятельно) и уровнем возможного развития (когда ребенку необходима помощь извне). Зона ближайшего развития определяет функции, не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания. Зону ближайшего развития можно использовать для диагностики возраста ребенка.

Рассматривая вопрос *периодизации психического развития*, Л. С. Выготский отмечал, что необходимо выделить объективные основания, указывающие на изменение возраста и переход ребенка на новый этап развития. Он ввел понятия «*психологические новообразования*» и «*социальная ситуация развития*» (характер отношений между ребенком и обществом, которые складываются в данный период).

Л. С. Выготский считал, что исследование переходов от одного периода развития к другому дает возможность раскрыть внутренние противоречия развития. Центральным моментом при рассмотрении динамики психического развития был для Л. С. Выготского анализ социальной ситуации развития. Распад старой и возникновение основ новой социальной ситуации развития, по мысли Выготского, и составляют главное содержание критических возрастов.

Выделяя два пути развития: критический (возникает внезапно, протекает бурно) и литический (спокойный), Выготский заметил, что критический период имеет позитивные сдвиги — переход от одних форм поведения к новым формам. Он выделил в нем три этапа:

- 1) предкритический — отказ от прежних форм отношений и поведения;
- 2) критический — идет поиск новых форм поведения;
- 3) посткритический — отработка усвоенных форм поведения.

Критический период может быть просто переходным при ответствующей ситуации развития и изменении отношений взрослыми.

Л. С. Выготский выделял в качестве критических периодов детства возраст около 1 года, 3 лет, 6—7 лет, период новорожденности и подростковый период.

Чередование стабильных и критических периодов (по Л. С. Выготскому)

Критические и литические периоды	Движущие силы развития	Новообразования
Кризис новорожденности. Младший возраст (2 месяца — 1 год)	Противоречия между максимальной социальнойностью младенца и минимальными возможностями общения	Возникновение индивидуальной психической жизни, которая заключается в выделении взрослого из нерасчлененного фо
Кризис 1 года. Раннее детство (1—3 года)	Деятельность «серьезная игра», предметно-орудийная	Жест, ходьба, речь
Кризис 3 лет. Дошкольный возраст (3—7 лет)	Тенденция к эмансипации (отделению от взрослого) и тенденция не к аффективной, а волевой форме поведения	Возникновение «Я са
Кризис 7 лет. Школьный возраст (8—12 лет)	Утрата детской непосредственности из-за дифференциации внутренней и внешней жизни	Возникновение обобщений, логики чувств, переживания приобретают смысл, появляется самооценка
Кризис 13 лет. Пубертатный возраст (14—18 лет)	Чувство взрослости — ощущение своей личности	Развитие самосознания

Многие теории Л. С. Выготского остались незаконченными, не потеряли своего значения в возрастной психологии. Проблемы выдвинутые ученым еще в 30—40-х гг., разрабатываются до сих пор

Концепция психического развития ребенка Д. Б. Эльконина

Ценность этого подхода состоит в том, что автор попытался охватить и связать между собой два основных вектора развития ребенка:

1) первый вектор характеризует взаимоотношения ребенка **миром вещей**, что предполагает познание и овладение предметным миром;

2) другой вектор характеризует взаимодействие ребенка с **миром людей**.

Д. Б. Эльконин считает, что деятельность ребенка внутри этих двух векторов представляет единый процесс, в котором формируется личность. Однако в ходе развития этот единый по своей природе процесс раздваивается. В каждом возрастном периоде один вектор доминирует над другим, а в рамках следующего возрастного этапа они как бы меняются местами. Именно смена доминирующего вектора на субдоминантный и определяет начало нового возрастного этапа в психическом развитии ребенка. По своему психологическому содержанию вектор есть не что иное, как деятельность, присущая ребенку в данный момент, другими словами — *ведущая деятельность ребенка*. При этом наличие ведущей деятельности не отменяет других субдоминантных видов деятельности.

Совокупный анализ типа ведущей деятельности и ее продуктов, т. е. психологических новообразований на фоне социальной ситуации развития ребенка, позволил Д. Б. Эльконину сформулировать периодизацию психического развития, в которой последовательно сменяются два основных вектора развития ребенка.

При осуществлении таких видов деятельности, как непосредственно-эмоциональное общение младенца со взрослыми, сюжетно-ролевая игра дошкольников, общение младших подростков, развивается преимущественно *мотивационно-потребностная сфера ребенка*.

При осуществлении предметно-манипулятивной деятельности в раннем детстве, учебной деятельности младших школьников и учебно-профессиональной деятельности старших подростков идет преимущественно *освоение способов действий и шаблонов*.

Таким образом, согласно этой концепции в детском развитии есть периоды, в которых происходит преимущественное развитие потребностно-мотивационной сферы и, как результат этого, освоение задач, мотивов и норм отношений, и периоды преимущественного развития интеллектуально-познавательных сил, результатом чего становится освоение общественно выработанных способов действий с предметами.

Предпосылки новой деятельности возникают в ведущей деятельности данного периода, например у младшего школьника, благодаря усвоению способов деятельности с предметами, сим-

волами и знаками, возникает чувство взрослости («я умею все делать как взрослый») и появляется внутреннее желание овладеть навыками общения взрослых, отработывая их в группе сверстников, которая поддерживает его чувство взрослости. Тем самым намечается переход от предметной деятельности к деятельности общения.

Соотношение двух векторов развития (по Д. Б. Эльконину)

Результаты развития	Освоение задач, мотивов и норм отношений	Освоение способов деятельности с предметами
Направления развития	Развитие потребностно-мотивационной сферы: — общение подростков; — сюжетно-ролевая игра дошкольника; — непосредственно-эмоциональное общение младенца. Взаимоотношения ребенка с миром людей	Развитие интеллектуально-знавательных сил: — учебно-профессиональная деятельность старших подростков; — учебная деятельность младшего школьника; — предметно-манипулятивная деятельность в раннем детстве. Взаимоотношения ребенка с миром вещей
Закономерности развития	Неравномерность и гетерохронность; сензитивность, кумулятивность; дивергентность — конвергентность развития; неустойчивость развития.	

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Чем характеризуется процесс развития личности?

Личность представляет собой онтогенетическое приобретение человека, результат сложного процесса его социального развития. Такое понимание личности определяет главный принцип в рассмотрении и решении проблем ее становления — *принцип развития*.

Что же такое развитие? Чем оно характеризуется? В чем принципиальное отличие развития от всяких других изменений объекта? Как известно, объект может изменяться, но не развиваться. *Рост*, например, — это количественное изменение данного объекта, в том числе и психического процесса. Есть процессы, которые колеблются в пределах «меньше-больше». Это процессы роста в собственном и подлинном смысле слова. Рост протекает во времени и измеряется в координатах времени. Главная характеристика роста — это процесс количественных изменений внутренней структуры и состава входящих в него отдельных элементов, без существенных изменений в структуре отдельных процессов. Например, измеряя физический рост ребенка, мы видим количественное нарастание. Л. С. Выготский подчеркивал, что имеются процессы роста и в психических процессах, например рост запаса слов без изменений функций речи.

Но за этими процессами количественного роста могут происходить и другие явления и процессы. Тогда процессы роста становятся лишь симптомами, за которыми скрываются существенные изменения в системе и структуре процессов. В такие периоды наблюдаются скачки в линии роста, которые свидетельствуют о существенных изменениях в самом организме. Например, созревают железы внутренней секреции. В подобных случаях мы имеем дело с развитием.

Выступая как высший тип движения, **развитие** представляет собой не простой, всеобщий и вечный рост, увеличение, а качественное преобразование, отличающееся рядом определенных закономерностей:

поступательный характер, когда пройденные уже ступени как бы повторяют известные черты, свойства низших, но повторяют их на более высокой базе;

— *необратимость*, т. е. не копирование, а движение на новом уровне, новом витке спирали, когда реализуются результаты предыдущего развития;

— развитие представляет собой *единство борющихся противоположностей*, являющихся внутренней движущей силой процесса развития. Именно разрешение внутренних противоречий и приводит через скачок к новому этапу развития, к новому качеству процесса.

Развитие прежде всего характеризуется качественными изменениями, появлением новообразований, новых механизмов, новых процессов, новых структур. Х. Вернер, Л. С. Выготский и другие психологи описали *основные признаки развития*. Наиболее важные среди них: дифференциация, расчленение ранее бывшего единым элемента; появление новых сторон, новых элементов в самом развитии; перестройка связей между сторонами объекта. В качестве психологических примеров можно упомянуть дифференциацию натурального условного рефлекса на положение под грудью и комплекса оживления; появление знаковой функции в младенческом возрасте; изменение на протяжении детства системного и смыслового сознания. Каждый из этих процессов соответствует перечисленным критериям развития.

В психологии идея развития психики как в филогенезе (эволюция вида), так и в онтогенезе (индивидуальное развитие организма от рождения до завершения жизни) получила распространение лишь в конце XIX в. Одна из концепций онтогенетического развития ребенка была предложена К. Бюлером, который перенес на социальное развитие ребенка биогенетический закон Ф. Мюллера и Э. Геккеля. Согласно этому закону онтогенез внутриутробном состоянии есть краткое и сжатое повторение филогенеза. К. Бюлер сформулировал закон рекапитуляции, распространив биогенетический закон на постнатальное развитие: развитие ребенка есть повторение социогенеза.

Современное представление о психическом развитии усматривает его причины в различных биологических и социальных факторах, в неповторимости пути становления каждой личности. Постепенно происходит расширение и уточнение понятия аппарата, необходимого для раскрытия закономерности развития человека. Появился ряд понятий, уточняющих термин «развитие».

1. *Эволюционное развитие* — появление нового по сравнению с предыдущим этапом. К таким изменениям психологи относят новообразования возрастных периодов.

2. *Инволюционные изменения* — утрата ранее сформированных психических свойств и качеств, имевших место в предыдущем

периодах развития. Геронтологи утверждают, что такие изменения можно увидеть не только в старости, но и в подростковом, юношеском возрастах, когда происходит накопление изменений, переходящих в новообразования.

3. *Гетерохронное развитие* — одновременное проявление психических качеств в онтогенезе. Одни функции опережают другие в развитии, другие отстают.

4. *Биологическое развитие* — развитие, детерминируемое наследственными и врожденными факторами, где наследственное есть появление нового за счет генного аппарата, а врожденное определяет внутриутробное развитие.

5. *Социальное развитие* — развитие человека под взаимосвязанным влиянием природной и социальной среды, исторического развития общества, национальной принадлежности личности и др.

6. *Специальное развитие* — развитие психических функций, процессов, свойств личности в условиях профессиональной подготовки. Сюда относятся развитие профессиональной памяти, мышления, внимания, способностей и др.

Становление личности выступает как особый тип развития, имеющий свои тенденции, перспективы развертывания, самоопределения, самореализации, включающий в себя все виды названных типов развития.

В сложном многогранном процессе развития личности сочетается система изменений прогрессивных и регрессивных, необратимых и преемственных, повторяющихся в высшем известные черты низшего, дающих перекомбинацию наличных элементов и т. д.

Чем отличаются преформированный и непреформированный типы развития (по Л. С. Выготскому)?

Как показал Л. С. Выготский, существует много различных типов развития. Поэтому важно правильно найти то место, которое среди них занимает психическое развитие ребенка, т. е. определить специфику психического развития среди других процессов развития. Л. С. Выготский различал: *преформированный и непреформированный типы развития. Преформированный тип* — это такой тип, когда в самом начале заданы, закреплены, зафиксированы как те стадии, которые явление (организм) пройдет, так и тот конечный результат, которого явление достигнет. Здесь все дано с самого начала. Пример — эмбриональное развитие. Несмотря на то что эмбриогенез имеет свою историю (наблюдается тенденция к сокращению нижележащих стадий, самая но-

вая стадия оказывает влияние на предшествующие стадии), не меняет типа развития. В психологии была попытка предвидеть психическое развитие по принципу эмбрионального развития, эта теория получила название преформизм (представили — Ст. Холл, К. Бюлер).

Непреформированный тип развития наиболее распространен на нашей планете. К нему относятся развитие галактики, развитие Земли, процесс биологической эволюции, развитие общества. Процесс психического развития ребенка также относится к этому типу процессов. Непреформированный путь развития предопределен заранее. Дети разных эпох развиваются по-разному и достигают разных уровней развития. С самого начала с момента рождения ребенка, не даны ни те стадии, через которые он должен пройти, ни тот итог, которого он должен достигнуть. Детское развитие — это непреформированный тип развития, но это совершенно особый процесс, который детерминирован не снизу, а сверху, той формой практической и теоретической деятельности, которая существует на данном уровне развития общества. (Как сказал поэт: «Лишь рождены, уже нас ждет Шекспир».) В этом особенность детского развития. Его конечные формы не даны, а заданы. Ни один процесс развития, кроме онтогенетического, не осуществляется по уже готовому образцу. Человеческое развитие происходит по образцу, который существует в обществе. Согласно Л. С. Выготскому, процесс психического развития — это процесс взаимодействия реальных и идеальных форм. Задача детского психолога — проследить логику освоения идеальных форм. Ребенок не сразу осваивает духовное материальное богатство человека. Но вне процесса освоения идеальных форм вообще невозможно развитие. Поэтому внутри непреформированного типа развития психическое развитие ребенка — это особый процесс. Процесс онтогенетического развития — процесс ни на что не похожий, процесс чрезвычайно своеобразный, который проходит в форме усвоения.

Как взаимосвязаны психическое развитие и развитие личности?

Исследование процесса развития личности в онтогенезе требует обязательного соотнесения понятий «развитие личности» и «психическое развитие».

В концепции **экзистенциализма** считается, что личность складывается не в результате целенаправленного воспитания, а лишь в ходе актов «выбора» при полном отсутствии руководства; основные качества и свойства личности как бы вызревают в ней са-

мостоятельно, и всякое вмешательство извне может нанести только вред.

Представление о неизменности природы человеческой личности характерно для теоретиков «конституционной психологии» (В. Кречмер, В. Шелдон) и для сторонников психоанализа (А. Адлер, А. Кардинер). В системе З. Фрейда личность человека имеет две основы или влечения: к жизни (половой инстинкт) и к смерти (разрушение). Аналогичным образом личность биологизируется и представителями различных направлений «динамической психологии», индивидуальной психологии — А. Адлером; гештальтпсихологии — В. Келлером, К. Левином; необихевиоризма — Е. Толменом, Дж. Халом и др. Прагматисты описывают воспитание как пассивный процесс, идущий только вслед за спонтанным развитием, утверждая, что источник личности находится внутри самой личности.

Между тем уже А. Н. Леонтьев убедительно показал, что *сущность человека как личности* не является неизменной, а представляет собой совокупность определенных конкретно-исторических отношений, которые являются продуктом деятельности людей. Человек — это порождение природы, высшая ступень ее развития, он неразрывно связан с ней через практическую деятельность. *Деятельность* не только двигатель общественного прогресса, но и решающее *условие развития* самого человека. Общество создает личность, а так как общество меняется, то и человек как личность, его социальная сущность развиваются. Следовательно, понятие личности исторично. Сам процесс формирования личности строго детерминирован материальными условиями жизни и предметной деятельностью общественных индивидов. Выполняя разнообразные общественные функции, человек выражает при этом и свой внутренний мир, развиваясь как личность.

По определению А. Н. Леонтьева, *личность* — это человек, занимающий определенное место в системе общественных отношений, осознающий это место (общественную позицию) и реализующий его в деятельности или в круге деятельностей.

Вместе с тем личность — динамичное и пластичное образование. Основным способом бытия личности является развитие, которое выражает основную потребность человека как универсального родового существа — потребность постоянно выходить за свои пределы.

При этом развитие личности не представляет собой какого-то самостоятельного процесса. Оно, как отмечает В. В. Давыдов, включено в общее психическое развитие ребенка, образуя новое психологическое измерение — «иное, чем измерение, в котором

ведутся исследования тех или иных психических процессов, дельных свойств и состояний человека; это исследование места, позиции в системе, которая есть система общественных связей, общений, которые открываются ему» (А. Н. Леонтьев, 1983).

Такое понимание личности требует рассмотрения ее во включенности в процесс онтогенетического развития — развития психики в неразрывном единстве со становлением, развитием личности, ее познавательных, эмоциональных и мотивационных компонентов, потому что не существует какого-то «чистого психического развития, ибо общество ставит, задает нормы этого развития, в которых и интегрируется личность, происходит формирование особых социальных связей и отношений растущего человека, его социальной позиции, его сознания и самосознания, интеллектуальной и социальной активности.

Понимая связь развития психики и личности, психологи (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) сформулировали *личностный принцип* изучения психических процессов и состояний человека, требующий изучать их как процессы и состояния личности, потому что в ходе онтогенеза происходит превращение психических процессов в психические свойства личности.

Практически все ведущие отечественные психологи рассматривают психическое развитие в единстве с развитием личности. Хотя они видят специфику развития как собственно психическое и личностное развитие. «Индивидуальные свойства — это не одно и то же, что и личностные свойства индивида...», — писал С. Л. Рубинштейн (1957). Вместе с тем проблема психического есть проблема личности. Например, мышление как процесс неразрывно связано с мышлением как деятельностью субъекта — со своим личностным аспектом (с мотивацией, рефлексией, способностями и т. д.).

Таким образом, в современной психологии сложился вполне определенный подход к развитию психики, становлению личности — это не смешение личностных и индивидуально-психологических особенностей человека, а понимание неразделенности *цельности процесса онтогенетического развития*, где взаимно детерминированы развитие психики и развитие личности.

В единую целостную характеристику личности включают и ее психологическая составляющая, «когда субъект рассматривается в системе деятельностей, осуществляющих его жизнь в обществе» (А. Н. Леонтьев, 1983), и социальная, когда мы рассматриваем его в системе объективных отношений общества. Именно изучение тех трансформаций субъекта, тех «фундаментальных превращений», которые создаются самодвижением его дея-

тельности в системе общественных отношений, обеспечивает, говоря словами А. Н. Леонтьева, демистификацию представлений о личности, уничтожая «противопоставление «личностной психологии» и «психологии функций», так как невозможно противопоставлять личность порождающей ее деятельности».

Какая связь существует между обучением и развитием личности?

Обучение — это процесс взаимодействия ребенка с идеальной формой, опосредованного взрослым.

К настоящему времени сложились три основные концепции обучения и развития: Э. Торндайка, Ж. Пиаже и Л. С. Выготского.

1. **Э. Торндайк** отождествляет процессы развития и обучения. Обучение — это процесс приобретения навыков, а навыки внутренне связаны с развитием психики.

2. **Ж. Пиаже** полагает, что обучение должно идти за развитием. Психическое развитие — прежде всего развитие интеллекта как перехода от одних стадий к другим. Сам интеллект — особый механизм адаптации ребенка к среде, в основе которого лежат ассимиляция и аккомодация. Их равновесие является целью развития интеллекта, которое имеет собственные внутренние закономерности. Именно им должно быть подчинено обучение.

3. **Л. С. Выготский** утверждал, что обучение ведет за собой развитие. Он подверг основательному критическому разбору широко известные в его время положения Ж. Пиаже, К. Коффки, У. Джеймса и рассматривал их как типичные для того времени решения проблемы обучения и развития, когда биологическое созревание психических функций дает возможность обучения новым способам действия. Суть точки зрения на связь обучения и развития Л. С. Выготского можно выразить так: «хорошо поставленное обучение идет впереди развития. Обучение строится не только на завершенных циклах, но прежде всего на тех психических функциях, которые еще не созрели и двигают вперед их формирование. Так, например, ребенка начинают обучать письму тогда, когда у него еще не сложились все те психические функции, которые обеспечивают письменную речь. Поскольку владение письменной речью требует от школьника сознательности и произвольности его речевой деятельности, ребенок, обучаясь письменной речи, значительно продвигается в своем умственном развитии» (Занков Л. В.).

Внутреннюю связь обучения и развития Л. С. Выготский отразил в понятии «зона ближайшего развития», суть которого состоит в следующем: то, что на прошлом этапе ребенок решает

с помощью других людей, в следующий раз он решает самостоятельно. Обучение приводит в движение внутренние процессы развития, которые вначале для ребенка возможны только в сфере взаимоотношения с окружающими и сотрудничества с товарищами, но затем, пронизывая весь внутренний ход развития, становятся достоянием самого ребенка.

Л. С. Выготским были осуществлены экспериментальные исследования отношения между обучением и развитием. Это исследование житейских и научных понятий, исследование усвоения родного и иностранного языков, устной и письменной речи зоны ближайшего развития.

Одним из доказательств влияния обучения на психическое развитие ребенка служит гипотеза Л. С. Выготского о системной и смысловом строении сознания и его развитии в онтогенезе. Выдвигая эту идею, Л. С. Выготский решительно выступал против функционализма современной ему психологии. Он считал, что человеческое сознание — не сумма отдельных процессов, а система, структура их. Ни одна функция не развивается изолированно. Развитие каждой функции зависит от того, в какой структуре она входит и какое место в ней занимает. Так, в раннем возрасте в центре сознания находится восприятие, в дошкольном возрасте — память, в школьном — мышление. Все остальные психические процессы развиваются в каждом возрасте под влиянием доминирующей в сознании функции. По мнению Л. С. Выготского, процесс психического развития состоит в перестройке системной структуры сознания, которая обусловлена изменением его смысловой структуры, т. е. уровнем развития обобщения. Вход в сознание возможен только через речь и переход от одной структуры сознания к другой осуществляется благодаря развитию значения слова, иначе говоря — обобщению. Если на системном развитии сознания обучение не оказывает прямого влияния, то развитием обобщения и, следовательно, изменением смысловой структуры сознания можно непосредственно управлять. Формируя обобщение, переводя его на более высокий уровень, обучение перестраивает всю систему сознания.

Поэтому, по словам Л. С. Выготского, «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии», или: «обучаем на копейку, а развитие получаем на рубль».

Исследования, проводимые Д. Б. Элькониным, В. В. Давыдовым и др., направленные на изменение содержания обучения и способов преподавания, показали, что в развитии личности происходят существенные изменения, тем самым еще раз доказав ведущую роль обучения в развитии личности. Теория П. Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий открыла

к разработке программ формирования интеллектуальных функций, знаний и навыков с высоким уровнем усвоения. В настоящее время проводится достаточно много формирующих экспериментов, ставящих своей целью вскрытие закономерностей развития в ходе обучения, которые помогут сделать обучение действительно развивающим.

Развитие деятельности — условие и способ развития личности

В отечественной психологии (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев) деятельность рассматривается как процесс, который порождает психику, а механизмы развития деятельности — как условия формирования интеллектуальной, аффективной и потребностно-мотивационной сфер личности. Поэтому изучение особенностей движения, изменения деятельности как способа ее существования выступает условием определения путей, механизмов становления личности в онтогенезе.

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» (субъект присваивает качества объекта деятельности). Именно деятельность обеспечивает адекватность психического отражения действительности (предметы нам кажутся не такими, какими они отражаются на сетчатке глаза).

Изучая внешнюю деятельность, психология получает возможность проникать во внутреннюю деятельность человека, формирующуюся в процессе *интериоризации* внешней деятельности.

Интериоризация, по Л. С. Выготскому, — это прежде всего социализация, формирование социальных структур когнитивных процессов ребенка в целом. Все высшие психические функции суть интериоризованные отношения социального порядка, основа социальной структуры личности. Интериоризация, по мнению А. Н. Леонтьева, происходит путем «присвоения» психикой структур внешней деятельности, ее овладения в ходе совместной распределенной работы с «другим», при развивающейся активности личности, ее самодвижении, саморазвитии.

А. Н. Леонтьев разграничил понятия «*деятельность*», «*действие*», «*операция*», установил их диалектическую взаимосвязь и показал, что от мотива деятельности зависит ее личностный смысл, готовность к реализации цели. Мотив деятельности может переходить на цель действия, превращая действие в деятель-

ность. Переход мотива (сдвиг мотива на цель действия) — ключительно важный момент, на основе которого возникают качественно новые отношения людей к действительности. Изменения в иерархии мотивов приводят к тому, что одни мотивы приобретают основную смыслообразующую функцию, а другие становятся подчиненными, играя роль стимулов. Единая взаимосвязанная *система мотивов деятельности*, возникающая в процессе развития, и составляет *психологический фундамент личности*.

Смена смыслообразующих, возникновение более высших нравственных мотивов демонстрирует развитие мотивационной сферы личности (например, ребенок начинает рисовать галерею с мотивами соперничества, но, обретя интерес к совместной деятельности, приобретает коллективные мотивы). Активная позиция личности заключается в формировании новых мотивов целенаправленной перестройке. В мотивах определяются или иные потребности человека. Развитие личности предполагает формирование иерархической мотивационно-потребностной структуры, где доминируют высшие духовные потребности. Интерес к развитию потребностей имеет важнейшее значение для определения психологических условий развития личности настоящего человека. Рост круга потребностей, *закон возвышения потребностей* способствует формированию интересов — устойчивой эмоциональной и познавательной направленности личности к предметам и явлениям действительности. Потребности и интересы порождают у людей идеалы, мечты, стремления, взгляды, убеждения.

Сознательно выдвигая цели собственной деятельности, конструктивно преобразуя потребности, человек строит программу действий, выступает как личность, ответственная за свои поступки.

Процесс развития деятельности, ее расширения и усложнения наиболее интенсивно протекает у растущего человека, определяя становление его как личности. Причем это закономерное развитие, процесс которого обеспечивает освоение ребенком действий, операций, так и мотивов, целей, социальных норм, приводя к овладению миром вещей и выработке позиции в мире людей. Таким образом, деятельность выступает как условие и способ развития личности.

Какие виды деятельности определяют вхождение ребенка в человеческие реальности?

В процессе исторического развития человека из синкретической деятельности по созданию простейших орудий и подражательного воспроизведения по образцу выделились трудовые

и учебная деятельности. Этим видам деятельности сопутствуют игровые действия, которые, имея биологические предпосылки и физической активности развивающихся детенышей и молодых человекообразных предков и постепенно меняясь, стали представлять собой игровое воспроизведение отношений и символических орудийных действий.

Общественно выработанные способы обращения с предметами не даны непосредственно как некоторые физические характеристики вещей. На них не написано общественное происхождение, способы действий с ними, средства их воспроизведения. Поэтому овладение вещью невозможно путем адаптации. Необходимым становится особый процесс усвоения ребенком общественно выработанных способов обращения с каждой вещью, предметом. При этом и происходит формирование ребенка как члена общества.

В системе «ребенок — взрослый» взрослый выступает перед ребенком не только со стороны своих индивидуальных качеств, а как носитель определенной общественной по своей природе деятельности, осуществляющий определенные задачи, вступающий при этом в разнообразные отношения с другими людьми и сам подчиняющийся определенным нормам. Но в самой деятельности взрослого человека не указаны ее задачи и мотивы. Поэтому становится необходимым особый процесс усвоения задач и мотивов человеческой деятельности и тех норм отношений, в которые вступают люди в процессе ее осуществления (игра). Усвоение детьми задач, мотивов и норм отношений, существующих в деятельности взрослых, осуществляется через воспроизведение или моделирование этих отношений в собственной деятельности детей, в их группах и коллективах. Вовлекаясь в данный процесс, ребенок сталкивается с необходимостью овладевать новыми предметными действиями, без которых нельзя осуществлять деятельность взрослых. Таким образом, взрослый человек выступает перед ребенком как носитель новых и все более сложных способов действий с предметами, общественно выработанных эталонов и мер, необходимых для ориентации в окружающей действительности.

В индивидуальном онтогенезе современного человека общество предоставляет ему возможность пройти путь к взрослости и самоопределению через исторически сложившиеся и принятые сегодня как само собой разумеющиеся, так называемые ведущие виды деятельности. В онтогенезе для человека они представлены в следующей очередности.

Игровая деятельность. В игровой деятельности (в развивающейся ее части) происходят прежде всего поиск предметов — заме-

стителей изображаемых предметов — и символическое изображение предметных (орудийных и соотносящихся) действий, монстрирующих характер отношений между людьми, и т. п. ролевая деятельность тренирует знаковую функцию: замещение знаками и знаковые действия; она возникает вслед за манипуляцией и предметной деятельностью и становится условием, определяющим психическое развитие ребенка. Игровая деятельность сегодня является предметом теоретического и практического ее постижения для организации условий развития ребенка до школы.

Учебная деятельность. Предметом учебной деятельности является сам человек, который стремится изменить себя. Как первобытный человек стремился подражать своему соплеменнику, освоившему производство простого орудия, он учился проводить такие же орудия, как его более удачливый собрат.

Учебная деятельность — это всегда делание, изменение самого себя. Но для того чтобы каждое новое поколение осуществило учение эффективно, в соответствии с новыми достижениями прогресса, потребовалась специальная категория людей, подающая новому поколению средства обучения. Это ученые, работающие теоретические основы методов, содействующие обучению; методисты, эмпирически проверяющие эффективность методов; учителя, задающие способы исполнения ответственных и практических действий, способствующих развитию учащихся.

Учебная деятельность определяет потенциальные изменения происходящие в познавательной и личностной сфере человека.

Трудовая деятельность возникла как целесообразная деятельность, благодаря которой происходило, происходит и будет происходить освоение природных и социальных сил для удовлетворения исторически сложившихся потребностей отдельного человека и общества.

Трудовая деятельность — определяющая сила общественного развития; труд — основная форма жизнедеятельности человеческого общества, исходное условие человеческого бытия. Именно благодаря созданию и сохранению орудий человечество выделось из природы, сотворив рукотворный мир предметов — вторую природу человеческого бытия. Труд стал основой всей общественной жизни.

Трудовая деятельность представляет собой сознательно осуществляемое воздействие орудием на предмет труда, в результате чего предмет труда преобразуется в результат труда.

Трудовая деятельность изначально была связана с развивающимся сознанием человека, которое зарождалось и формировалось

ность в труде, во взаимоотношениях людей по поводу орудий и предмета труда. В сознании человека строились некий образ результата труда и образ того, какими трудовыми действиями можно добиться этого результата. Производство и употребление орудий труда составляет специфическую характерную черту человеческого процесса труда.

Орудия труда представляют собой искусственные органы человека, через которые он воздействует на предмет труда. В то же время в форме и функциях орудий и предметов труда воплощены исторически выработанные обобщенные способы трудовых и предметных действий людей, выраженные в знаках языка.

В современных условиях значительно возросла степень опосредованного взаимодействия человека с предметом труда. В трудовой деятельности, во все ее параметры проникает наука: в процессе производства орудий труда и предметов потребления, а также в организационную культуру труда.

В *организационной культуре труда* проявляются система отношений и условия существования трудового коллектива, т. е. то, что существенно предопределяет успех функционирования и выживания организации (команды) в долгосрочной перспективе.

Носителями организационной культуры являются люди. Однако в коллективах с устоявшейся организационной культурой индивид как бы отделяется от людей и становится атрибутом социальной атмосферы коллектива, которая оказывает активное воздействие на его членов. Культура организации представляет собой сложное взаимодействие философии и идеологии управления, мифологию организации, ценностные ориентации, верования, ожидания и нормы. Производственные отношения, в которые вступают люди, определяют характер их трудовой деятельности, характер общения по поводу содержания трудовой деятельности, опосредуют стиль общения. Трудовая деятельность ориентирована на конечный продукт, а также на получение за труд денежного эквивалента. Но в самой *трудовой деятельности* заложены условия для саморазвития человека. Каждый человек, включенный мотивационно в самую трудовую деятельность, стремится быть профессионалом и творцом.

Общение в отечественной психологии рассматривается как один из видов деятельности. Человек погружен в социум, который обеспечивает его жизнедеятельность и развитие через общение с себе подобными.

Реальность социального пространства в сфере общения предстает перед отдельным человеком через уникальный комплекс воплощений смыслов в индивидуальном сочетании значимых для него значений, которые представляют его в мире как, во-пер-

вых, особенного, отличного от других человека; во-вторых, человека, подобного другим и тем самым способного по (или приблизиться к пониманию) общекультурных смыслов и индивидуальных значений других людей.

Таким образом, основные виды деятельности человека — чтение, игра, учение, труд — составляют реальность социального пространства.

Какова роль наследственности и среды в психическом развитии человека?

В науке обычно называются три основных фактора развития человека — социальная среда, наследственность и воспитание. Эти факторы характеризуются высоким уровнем обобщения, их надо всегда иметь в виду.

Прежде чем ребенок испытает на себе социальное воздействие, его развитие определяется таким фактором, как природные силы, т. е. родовыми общечеловеческими свойствами, унаследованными от родителей; среди них для психического развития важнейшим является жизненная энергия, обеспечивающая поддержание жизненно значимых связей с окружающим миром и направленная на приспособление к среде обитания и жизнедеятельности, на удовлетворение различных естественных потребностей. Это происходит вначале в семье, затем в более широком социальном пространстве.

Вторым фактором назовем фактор познавательной активности, удовлетворение которой обеспечивается вначале в семье и в дошкольном воспитательном учреждении, а затем в широком и разветвленной системе воспитания и образования.

И, наконец, третий фактор — социальная среда (широкая в виде государственного и общественного устройства, с исторически сложившимися специфическими национальными особенностями и традициями народа, и узкая — коллективы, группы и другие мелкие временные или постоянные объединения людей).

Взаимодействие указанных факторов по отношению к развивающемуся человеку состоит в следующем. Развитие человека как личности происходит за счет того, что психика благодаря удовлетворению потребностей, активности и развивающемуся сознанию отражает условия, обеспечивающие жизнь ребенка, приспособляет организм и душевные свойства к действиям взрослых, к особенностям микросоциальной семейной среды, учитывающей природные особенности ребенка.

Рассмотрение особенностей и характера становления личности в онтогенезе предполагает необходимость формирования

отской позиции в оценке *социального и биологического* в развитии человека.

Фундаментальные открытия генетики вызвали оживление биологизаторских, социологизаторских и социобиологических концепций развития человека.

Сторонники биологизаторских взглядов считают, что основные психические свойства человека генетически запрограммированы (даже механизмы мозга, участвующие в научении, генетически обусловлены). У Ж. Пиаже созревание ума выглядит как нечто биологическое; по А. Маслоу, врожденны гуманные потребности человека. Наиболее жизнеспособным биологизаторским направлением является в вопросах интеллектуального развития (коэффициент интеллекта генетически определен), в объяснении причин преступности «биологической предрасположенностью» («неоломброзианство»), в вопросах раскрытия сути развития способностей как процесса реализации генетической программы человека.

Авторы социогенетических концепций считают, что отправным пунктом развития является не индивид, а процесс социального взаимодействия. По их мнению, результат личностного развития полностью зависит от среды.

Сторонники теории двух факторов раскалывают индивида на две — природные и чисто социальные составные. Они в противовес биогенетическим теориям явление преступности объясняют социально-биологическими причинами.

Между тем новые данные отечественной психологии и нейропсихологии теоретически и экспериментально показывают, что:

— человеческая психика не есть результат или прямое продолжение естественного развития элементарных форм поведения и психической жизни животных;

— психические функции человека формируются прижизненно, путем усвоения им социального опыта, а сам процесс усвоения — это специфическая форма психического развития, свойственная лишь человеку.

Сказанное относится не только к высшим психическим функциям, но и к таким простым, казалось бы, врожденным функциям, как тональный слух (доказано при опытным формировании в лабораторных условиях).

Не может быть никаких природных программ поведения человека, хотя бы потому, что сама социальная жизнь постоянно меняется, зачастую быстрее смены поколений.

Природное бытие человека очеловечено его социальной сущностью, становится живым элементом его социального бытия. Социальное не уничтожило, не устранило биологическое, оно

«сняло» биологическое в человеке, включило его в новые системы связей и отношений, подчинив качественно новым законам социальной формы движения. Социальное движение обнаруживается в индивидуальном развитии человека.

В понятие *социального* включаются условия жизнедеятельности человека в обществе, особенности общественных отношений, характер производства и социальных институтов, специфика системы воспитания, распространения информации и пр.

Как генетическая наследственность подчиняется определенным биологическим закономерностям, так и социальное развитие имеет свои законы. Влияние биологических предполок в процессе личностного развития растущего человека ставится все более и более косвенным, а результаты его все более вариативными, и число вариаций на каждом новом уровне существования растет в геометрической прогрессии.

По авторитетному утверждению Н. П. Дубинина, «психика человека не заложена в генах... никаких генов для духовного держания человека не существует, черты человеческой психики формируются с помощью общественно-исторической деятельности людей» (1980). Эта позиция всесторонне развивается в следованиях отечественных ученых (П. Я. Гальперина, В. В. Выдова, А. Р. Лурия, Б. М. Теплова и др.), показавших, что состав, ни специфическое качество новообразований человека как личности не определяется «прирожденными механизмами». Опыт отечественной педагогики (А. С. Макаренко) доказывает, что никаких прирожденных трудных характеров нет, и включение дезадаптированных детей в социально-полезную деятельность изменяет их личностную направленность.

Конечно, каждый человек обладает своеобразными, индивидуальными особенностями организма, в том числе нервной системы. Но эти унаследованные особенности, свойства организма составляют не фактор, а неперемutable *физиологическое основание условия*, но не причину развития человека как члена общества (П. Я. Гальперин). Чтобы воспользоваться богатствами, накопленными человечеством, каждое новое поколение должно одеться ими, «присвоить» их, а для этого оно само должно осуществлять такую деятельность, которая адекватна воплощенной в деятельности предшествующих поколений. Эта деятельность в готовом виде индивиду не дана и в его телесной природе не заложена. Новорожденный ребенок выступает как индивид, обладающий лишь потенциальными (некоторые органические предпосылки, витальные потребности, способность к отражению) возможностями стать личностью. И только другие люди, через свою деятельность, связывающую с ними ребенка, определяют

развитие как личности; нельзя упускать из виду активность ребенка как субъекта своей деятельности.

Убедительный пример, что возникновение полноценной психики возможно лишь в процессе совместно-разделенной деятельности, вовлекающей ребенка в общение и практику, дают работы А. И. Мещерякова и др., посвященные воспитанию слепоглухих детей, которые без помощи воспитателя не поднимаются выше уровня животного существования.

Как проявляется взаимодействие биологического и социального факторов в развитии личности?

Биологическое и социальное в человеке в действительности столь прочно воссоединены, что разделять эти две линии можно лишь теоретически.

Л. С. Выготский в своей работе, посвященной истории развития высших психических функций, писал: «Достаточно общеизвестно коренное и принципиальное отличие исторического развития человечества от биологической эволюции животных видов... мы можем... сделать совершенно ясный и бесспорный вывод: насколько отлично историческое развитие человечества от биологической эволюции животных видов». Процесс психологического развития самого человека согласно многочисленным исследованиям этнологов, психологов происходит по историческим законам, а не по биологическим. Основным и всеопределяющим отличием этого процесса от эволюционного является то, что развитие высших психических функций происходит без изменения биологического типа человека, который изменяется по эволюционным законам.

До сих пор недостаточно выяснено, какова непосредственная зависимость высших психических функций и форм поведения от структуры и функций нервной системы. Нейропсихологи и нейрофизиологи еще решают эту трудно поддающуюся проблему — речь идет об изучении тончайших интегративных связей клеток головного мозга и проявлений психической активности человека.

Безусловно, что каждый этап в биологическом развитии поведения совпадает с изменениями в структуре и функциях нервной системы, каждая новая ступень в развитии высших психических функций возникает вместе с изменениями центральной нервной системы. Однако остается до сих пор недостаточно выясненным, какова непосредственная зависимость высших форм поведения, высших психических функций от структуры и функций нервной системы.

Исследуя первобытное мышление, Л. Леви-Брюль писал о том, что высшие психические функции происходят от низших. «Для того чтобы понять высшие типы, необходимо обратиться к отчасти первобытному типу. В этом случае открывается широкое поле для продуктивных изысканий относительно психических функций...». Исследуя коллективные представления и их структуру, Леви-Брюль рассуждал «под представлением факт познания», Л. Леви-Брюль указывал на социальное развитие как определяющее особенности психических функций. Это означает, что развитие высших психических функций может быть осуществлено через коллективное сознание, в контексте коллективных представлений людей, т. е. оно обусловлено социально-исторической природой человека. Л. Леви-Брюль указывает на весьма важное обстоятельство, которое уже при нем подчеркивалось многими социологами: «Для того чтобы понять механизм социальных институтов, следует отделаться от предрассудка, заключающегося в вере, будто коллективные представления вообще повинуются законам психологии, базирующейся на анализе индивидуального субъекта». Коллективные представления имеют свои собственные законы и лежат в социальных отношениях людей». Эти идеи привнес в психологию Л. С. Выготского к мысли, которая стала основополагающей для отечественной психологии: «Развитие высших психических функций составляет одну из важнейших сторон культурного развития поведения». И далее: «Говоря о культурном развитии ребенка, имеем в виду процесс, соответствующий психическому развитию, совершавшемуся в процессе исторического развития человека». Но а priori нам было бы трудно отказаться от мысли, что специфическая форма приспособления человека к природе, коренным образом отличающая человека от животных и делающая принципиально невозможным простое перенесение законов животной жизни (борьба за существование) в науку о человеческом обществе, что эта новая форма приспособления, лежащая в основе исторической жизни человечества, окажется невозможной без новых форм поведения, этого основного механизма уравновешивания организма со средой. Новая форма соотношения со средой, возникшая при наличии определенных биологических предпосылок, но сама перерастающая за пределы биологии, не могла вызвать к жизни и принципиально иной, качественно отличной от иначе организованной системы поведения».

Употребление орудий дало возможность человеку, оторвавшись от биологических развивающихся форм, перейти на уровень высших форм поведения.

В онтогенезе человека, безусловно, представлены оба типа психического развития, которые в филогенезе изолированы.

биологическое и историческое (культурное) развитие. В онтогенезе оба процесса имеют свои аналоги. В свете данных генетической психологии можно различать две линии психического развития ребенка, соответствующие двум линиям филогенетического развития. Эти две линии реально существуют в слитом виде и образуют единый процесс в онтогенезе. В этом состоит самое основное своеобразие психического развития ребенка.

Природные предпосылки — строение организма, его функции, его созревание — необходимы для психического развития, а общественный опыт — среда и воспитание — источник психического развития человека.

Что является движущими силами, условиями и источниками развития ребенка?

Онтогенез человека разворачивается в культурном пространстве и в некотором историческом промежутке времени. При этом существуют воздействия как со стороны такого пространства на индивида, так и обратные, причем не только с целью приспособления (адаптации), но и для преобразования, изменения индивидом окружающего пространства. Сам процесс такого взаимодействия, т. е. определенные отношения между индивидом и средой, — это конкретные условия, в которых осуществляется «настройка» генотипической программы и которые оказывают на нее соответствующее воздействие. Условия могут быть благоприятными или неблагоприятными для процесса индивидуального развития. Л. С. Выготский в своей культурно-исторической концепции показал ведущую роль системы отношений между индивидом и средой для психического развития человека.

Для всестороннего понимания психического развития важно приложение разработанного Б. Г. Ананьевым комплексного подхода, ориентированного на разностороннее рассмотрение многоуровневой, системной организации структуры человека.

Соединение естественно-научного и культурно-исторического взглядов в максимальной степени охватывает все стороны процесса психического развития.

Социальная ситуация развития ребенка — первое основное понятие механизма психического развития.

Это та конкретная форма значимых для ребенка отношений, в которых он находится с окружающей его действительностью (прежде всего социальной) в тот или иной период своей жизни. Социальная ситуация развития — это исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии ребенка в течение возрастного периода. Она полностью определяет фор-

мы и пути развития ребенка, виды деятельности, приобретаем им новые психические свойства и качества. Каждый возраст характеризуется специфической, единственной и неповторимой социальной ситуацией развития, т. е. сложившейся системой взаимоотношений ребенка со взрослыми, которая выступает *точником этого развития*.

Ведущая деятельность — это та деятельность ребенка в рамках социальной ситуации развития, выполнение которой определяет возникновение и формирование у него основных психологических новообразований на данной ступени развития.

Каждая стадия психического развития ребенка характеризуется соответствующим типом ведущей деятельности. Признак перехода от одной стадии к другой является изменение ведущего типа деятельности. Ведущая деятельность, создавая условия развития, обуславливает основные изменения в психическом развитии, и прежде всего появление новых психических образований. Современные данные позволяют выделить следующие виды ведущей деятельности:

1) непосредственное эмоциональное общение ребенка со взрослыми, присущее младенцу с первых недель жизни и до годового новообразования — потребность в общении и хватание;

2) предметно-манипулятивная деятельность ребенка, характерная для раннего детского возраста (от 1 года до 3 лет). Новообразование — самосознание («Я сам»);

3) игровая деятельность, или сюжетно-ролевая игра, присущая детям дошкольного возраста (от 3 до 6 лет);

4) учебная деятельность младших школьников от 6 до 10—11 лет;

5) общение подростков в возрасте от 10—11 до 15 лет в различных видах деятельности (трудовой, учебной, спортивной, художественной).

В рамках ведущей деятельности происходят тренировка и развитие всех психических функций ребенка, что в конечном счете приводит к их качественным изменениям. Растущие психические возможности ребенка естественным образом являются *точником противоречий* в системе взаимоотношений ребенка со взрослыми. Эти противоречия находят свое выражение в несоответствии новых психологических возможностей ребенка старой форме его взаимоотношений с окружающими людьми. Именно в этот момент наступает кризис развития.

Кризис развития — это следующий основной механизм развития ребенка.

Л. С. Выготский под кризисом развития понимал сосредоточение резких и капитальных сдвигов и смещений, изменен

и переломов в личности ребенка. Кризис — это переломный пункт в нормальном течении психического развития. Он возникает тогда, «когда внутренний ход детского развития завершил какой-то цикл и переход к следующему циклу будет обязательно переломным...» (Выготский Л. С., 1984).

Сущностью каждого кризиса, отмечал он, является перестройка внутреннего переживания, определяющего отношение ребенка к среде, изменение потребностей и побуждений, движущих его поведением.

Кризис развития возникает на стыке двух возрастов и знаменует собой завершение предыдущего возрастного периода и начало следующего. Источником его возникновения выступает противоречие между возрастающими физическими и психическими возможностями ребенка и ранее сложившимися формами его взаимоотношений с окружающими людьми и видами (способами) деятельности. Такое противоречие является основной *движущей силой развития* ребенка.

Ребенок от момента рождения до периода юности переживает пять кризисных периодов: кризис новорожденности, кризис первого года, трех и семи лет и кризис полового созревания. Любимый кризис имеет две стороны: разрушительную (включает в себя процессы свертывания и отмирания старого) и позитивную, конструктивную (появляются новообразования).

Особенности протекания кризиса развития:

- неотчетливость границ;
- трудновоспитуемость детей, вследствие того что изменение педагогической системы не поспевает за быстрыми изменениями личности.

Характер протекания кризиса в значительной мере зависит от конкретных жизненных ситуаций. Если родители и другие взрослые своевременно учитывают происходящие в ребенке изменения и в соответствии с ними выстраивают свое отношение к ребенку, то протекание кризиса в значительной мере смягчается. Как отмечал А. Н. Леонтьев, «в действительности кризисы отнюдь не являются неизбежными спутниками психического развития. Неизбежны не кризисы, а переломы, качественные сдвиги в развитии» (Леонтьев А. Н., 1981).

Наличие кризисных периодов в развитии ребенка предполагает существование стабильных периодов.

Психологическое новообразование

Именно в процессе развития, а не роста, возникают качественно новые психологические образования, которые и составляют сущность каждого возрастного этапа.

Психологическое новообразование — это:

— психические и социальные изменения, возникающие в данной ступени развития и определяющие сознание ребенка, отношение к среде, внутреннюю и внешнюю жизнь;

— обобщенный результат этих изменений, всего психического развития ребенка в соответствующий период, который ставится исходным для формирования психических процессов и личности ребенка следующего возраста.

Каждый возрастной период характеризуется специфическим для него психологическим новообразованием, которое выступает основным критерием деления детского развития на отдельные возрасты. Под новообразованиями следует понимать широкий спектр психических явлений: от психических процессов (например, наглядно-действенное мышление в раннем детстве) до отдельных свойств личности (скажем, рефлексия в подростковом возрасте).

Значимость понятия «психологическое новообразование» состоит в том, что появление принципиально новых психических характеристик существенным образом меняет психологическую картину возраста. Основные новообразования становятся условиями и способами развития в следующем возрастном периоде. Например, ходьба (новообразование младенчества) выступает как необходимое условие для предметно-манипулятивной деятельности в раннем детстве.

В чем состоят закономерности психического развития?

Сформулируем основные закономерности психического развития.

1. Развитие характеризуется *неравномерностью и гетерохронностью*. *Неравномерность* развития проявляется в том, что различные психические функции, свойства и образования развиваются неравномерно: каждая из них имеет свои стадии подъема, стабилизации и спада, т. е. развитию присущ колебательный характер. О неравномерности психического развития судят по темпу, направленности и длительности происходящих изменений. Установлено, что наибольшая интенсивность колебаний в развитии функций приходится на период их высших достижений. Чем выше уровень продуктивности в развитии, тем выраженнее колебательный характер ее возрастной динамики (Рыбалко Е. Ф., 1990).

Этим объясняются резкие перепады в развитии, например, познавательной функции в подростковом и юношеском возрасте. Динамика развития познавательных функций на протяжении

детского, подросткового и взрослого возрастов такова, что с возрастом резко уменьшается перепад в развитии функций, но увеличивается частота колебаний. То есть сложная система как бы сама себя стабилизирует, поддерживает свою целостность и при этом динамично развивается.

Гетерохронность развития означает асинхронность (несовпадение во времени) фаз развития отдельных органов и функций. Чем же она вызвана? Если неравномерность развития обусловлена нелинейной природой системы, то гетерохронность связывается с особенностями ее структуры, прежде всего с неоднородностью ее элементов. «Единство через разнообразие» — вот манифест существования любой саморазвивающейся и самоорганизующейся системы.

По мнению П. К. Анохина, гетерохронность является закономерностью, заключающейся в неравномерном разворачивании наследственной информации. Например, вначале формируются филогенетически более древние анализаторы, а затем более молодые (Анохин П. К., 1968).

Э. Мейманом было показано: чем нужнее та или иная функция, тем раньше она развивается. Например, ребенок учится ориентироваться в пространстве быстрее, чем во времени.

2. *Неустойчивость развития*. Неравномерность и гетерохронность тесно связаны с неустойчивостью развития. Развитие всегда проходит через неустойчивые периоды. Наиболее ярко эта закономерность проявляется в кризисах развития. В свою очередь, высший уровень устойчивости, динамизм системы возможен на основе частых, мелкоамплитудных колебаний, с одной стороны, и несовпадений во времени разных психических процессов, свойств и функций — с другой. Таким образом, устойчивость возможна благодаря неустойчивости.

3. *Сензитивность развития*. Сензитивный период развития — это период повышенной восприимчивости психических функций к внешним воздействиям, особенно к воздействию обучения и воспитания.

Б. Г. Ананьев понимал сензитивность «как временные комплексные характеристики коррелируемых функций, сенситивированных к определенному моменту обучения» и как следствие «действия созревания функций и относительной сформированности сложных действий, обеспечивающих более высокий уровень функционирования мозга».

Периоды сензитивного развития ограничены во времени. Поэтому, если упущен сензитивный период развития той или иной функции, в дальнейшем потребуются гораздо больше усилий и времени для ее становления.

4. **Кумулятивность** психического развития. *Кумулятивно* психического развития означает, что результат развития каждой предшествующей стадии включается в последующую, при этом определенным образом трансформируясь. Такое накопление изменений подготавливает качественные преобразования в психическом развитии. Характерный пример — последовательное становление и развитие наглядно-действенного, наглядно-разного и словесно-логического мышления, когда каждая последующая форма мышления возникает на базе предшествующей и включает ее в себя.

5. **Дивергентность** — *конвергентность* хода развития. Психическое развитие включает в себя две противоречивые и взаимозависимые тенденции — дивергенцию и конвергенцию. В данном случае дивергенция — это повышение разнообразия в процессе психического развития, а конвергенция — его свертывание, усиление избирательности.

Каковы механизмы развития личности?

В отечественной психологии утвердилось положение о том, что личность развивается через «присвоение» своей «всесторонней» сущности: «личность человека тоже “производится” — создается общественными отношениями, в которые индивид вступает в своей деятельности». Тем самым в психологии возникла проблема внешней детерминации, обуславливающей развитие и становление личности.

Л. С. Выготский разработал теорию, показывающую, как «через других мы становимся самим собой», «почему с необходимостью все внутреннее в высших формах было внешним», и доказал, что «вся высшая психическая функция необходимо проходит через внешнюю стадию развития, потому что функция является первоначально социальной. Это центр всей проблемы внутреннего и внешнего поведения».

В связи с этим возникает вопрос о механизмах производства человека.

Психический механизм производства целостного человека имеет социальные детерминанты и представляет собой систему реакций и процессов, складывающихся и преобразующих действия, состояний и структуры личности.

Механизмом присвоения отдельным индивидом всесторонней человеческой сущности является *идентификация* (отождествление).

В психологии идентификация представлена как процесс эмоционального и иного самоотождествления человека с другим человеком, группой, образцом.

Мы будем различать *интериоризационную идентификацию*, которая обеспечивает само «присвоение» и «вчувствование» в другого, а также *экстрариоризационную идентификацию*, которая обеспечивает перенос своих чувств и мотивов на другого. Только во взаимодействии эти идентификационные механизмы дают возможность индивиду развиваться, рефлексировать и быть адекватным социальным ожиданиям.

Идея «*присвоения*» сама по себе была бы механической (здесь можно привести в качестве примера аналогичное социологизаторским положение о «научении»), если бы она не была представлена в диалектическом единстве с идеей о внутренней сущности человека, его активности и зависимости обстоятельств от «самоосуществления индивида». Кроме того, человек как общественное животное только в обществе и может обособляться.

Люди творят обстоятельства и друг друга. Даже по отношению к самому себе человек выступает с субъект-объектных позиций.

Механизмом отстаивания отдельным индивидом своей индивидуальной и человеческой сущности является *обособление*. Частный, но требующий особого внимания случай обособления — *отчуждение*.

Обособление — действие (внешнее и внутреннее) по значению глагола «обособиться». Обособиться — отделиться, выделиться из общего целого; занять особое положение.

Отчуждение — органичное для русского языка понятие. У Владимира Даля: 1) отчуждать — значит делать чужим, чуждым; удалять, отстранять, устранять; 2) отчуждаться — быть отчуждаемым, становиться как бы чужим; 3) отчуждение — действие обособления.

Идентификация и обособление здесь рассматриваются как диалектически связанные механизмы, по своей глубинной сущности находящиеся в единстве и противоположности.

Мы рассматриваем идентификацию как механизм отождествления индивидом себя с другим человеком или любым объектом.

Идентификация есть непосредственное переживание субъектом (той или иной степени) своей тождественности с объектом идентификации. В свою очередь, обособление мы будем рассматривать как отстранение, стремление индивида выделиться из числа других, закрыться от объекта общения. Обособление есть непосредственное переживание субъектом той или иной степени своей отстраненности от объекта обособления.

Объективно идентификация выступает как механизм «*присвоения*» индивидом *своей человеческой сущности*, как механизм социализации личности, а обособление — как механизм *индивидуализации личности*.

Как влияет на психическое развитие внутренняя позиция личности?

Стать человеком — значит научиться проявлять себя по отношению к другим людям как подобает человеку. Когда мы говорим о «присвоении» материальной и духовной культуры, созданной человечеством, мы имеем в виду не только усвоение человеком умения правильно употреблять предметы, успешно общаться с другими людьми, но и развитие его познавательной деятельности, сознания, самосознания и мотивов поведения. Мы имеем в виду развитие личности как активного, своеобразного, индивидуального бытия общественных отношений. При этом выявлять позитивные достижения и негативные образования, которые возникают на разных этапах онтогенеза, научиться управлять развитием личности ребенка, понимая закономерности его развития.

Развитие личности определяется не только врожденными особенностями (если речь идет о здоровой психике), не только социальными условиями, но и *внутренней позицией* — складывающимся уже у малого ребенка определенным отношением к людям, к миру вещей и к самому себе. Указанные предпосылочные условия психического развития глубинно взаимодействуют друг с другом, определяя внутреннюю позицию человека по отношению к себе самому и окружающим людям. Но это не значит, что, став жившим на данном уровне развития, эта позиция не поддается действительному изменению на следующих этапах формирования личности.

На первом этапе происходит стихийное, не направляемое самосознанием формирование личности. Это период подготовки к рождению сознающей себя личности, когда у ребенка появляются в явных формах полимотивированность и соподчиненность его действий. Начало развития личности обусловлено следующими событиями в жизни ребенка. В первую очередь он выделяет себя как персону (это происходит на протяжении всего раннего и дошкольного возраста), как носителя определенного имени (имя собственное, местоимение «Я» и определенный физический облик). Психологически «Я-образ» формируется с эмоционального (положительного или отрицательного) отношения к людям и с изъявления своей воли («Я хочу», «Я сам»), которое выступает как конкретная потребность ребенка. Очень скоро начинает проявляться притязание на признание (имеющее как позитивное направление, так и негативное). В то же время у ребенка формируется чувство половой принадлежности, что также определяет особенности развития личности. Далее, у ребенка возникает ощущение себя во времени, у него появляются психологическое прошлое, настоящее и будущее, он по-новому на

мет относиться к самому себе — для него открывается перспектива его собственного развития. Таким образом, *самосознание* представляет собой ценностные ориентации, образующие систему личностных смыслов, которые составляют индивидуальное бытие личности. Система личностных смыслов организуется в структуру самосознания, представляющую единство развивающегося по определенным закономерностям звеньев.

Структуру самосознания личности формируют идентификация телом, именем собственным (ценностное отношение к телу и имени); самооценка, выраженная в контексте притязания на признание; представление себя как представителя определенного пола (половая идентификация); представление себя в аспекте психологического времени (индивидуальное прошлое, настоящее и будущее); оценка себя в рамках социального пространства личности (права и обязанности в контексте конкретной культуры).

Структурные звенья самосознания наполняются знаками, возникшими в процессе исторически обусловленной реальности существования человека. Системы знаков культуры, к которой принадлежит человек, являются условием его развития и «движения» внутри этой системы. Каждый человек по-своему присваивает значения и смыслы культурных знаков. Поэтому в сознании каждого человека представлены объективно-субъективные реальности предметного мира, образно-знаковых систем, природы, социального пространства.

Именно эта *индивидуализация значений и смыслов культурных знаков* делает каждого человека неповторимым, уникальным индивидуумом. Отсюда естественным образом вытекает необходимость присвоения наибольшего объема культуры: парадоксальная представленность общечеловеческого в индивидуе — чем больший объем культурных единиц представлен в самосознании отдельного человека, тем больше индивидуальных трансформаций значений и смыслов-социальных знаков, тем богаче индивидуальность человека.

Конечно, здесь можно говорить лишь о возможной корреляции между объемом присвоения и индивидуализацией человека. В условно, существует множество разнообразных условий и предпосылок, составляющих возможность индивидуализации человека.

Какую роль играет идеал в психическом и личностном развитии человека?

Отношения людей в сфере общения, трудовой деятельности, науки и игры опосредованы сложившимися в обществе правилами, которые в социуме представлены в виде обязанностей и прав.

Каждый человек лишь в том случае будет чувствовать себя статочно защищенным в условиях реальности социального пространства, если он примет за основу своего бытия существующую систему обязанностей и прав. Конечно, значения обязанностей и прав обладают такой же пульсирующей подвижностью в общественном сознании людей в процессе истории, как и всякие другие значения. Но в сфере индивидуальных смыслов обязанности и права могут обретать ключевые позиции для жизненных ориентаций человека.

В свое время Ч. Дарвин писал: «Человек — общественное животное. Каждый согласится с тем, что человек — общественное животное. Мы видим это в его нелюбви к уединению и в стремлении к обществу». Человек зависит от общества и не может обойтись без него. Как у социального существа, у человека сформировалось в его историческом развитии могущественное чувство — *регулятор его социального поведения*, оно резюмируется в коротком, но могущественном слове «должен», столь высокого значения. «Мы видим в нем благороднейшее из свойств человека, заставляющее его без малейшего колебания рисковать своей жизнью для ближнего или после должного суждения пожертвовать своей жизнью для какой-нибудь всеобщей цели в силу одного только глубокого сознания долга и справедливости».

Социальное качество человека — *чувство долга* — формировалось в процессе построения *идеалов* и реализации *социального контроля*.

Идеал — норма, некий образ того, как человек должен проявлять себя в жизни, чтобы быть признанным обществом. Однако этот образ весьма синкретичен, трудно поддается вербальной конструкции. И. Кант в свое время высказывался весьма определенно: «...Мы должны, однако, признать, что человеческий разум содержит в себе не только идеи, но и идеалы, которые ...обладают практической силой (как регулятивные принципы) и лежат в основе возможности совершенства определенных поступков... Добродетель и вместе с ней человеческая мудрость во всей их чистоте — суть идеи. Но мудрец (стоит) есть идеал, т. е. человек, который существует только в мыслях, но который полностью совпадает с идеей мудрости. Как и законы дают правила, так идеал служит в таком случае прообразом полного определения своих копий; и у нас нет иного мерила наших поступков, кроме поведения этого божественного человека в нас, с которым мы сравниваем себя, оцениваем себя благодаря этому исправляемся, никогда, однако, не будучи в состоянии сравниться с ним».

Идеал может выступать в качестве совокупности норм поведения. Иногда это образ, воплощающий наиболее ценные и привлекательные черты; образ, который служит образцом. Идеалы формируются под особенно большим и непосредственным общественным влиянием. Они в значительной мере определяются идеологией, миросозерцанием (Рубинштейн С. Л.).

Нравственный идеал — представление о всеобщей норме, образце человеческого поведения и отношений между людьми. Он прорастает и развивается в тесной связи с общественными, политическими и эстетическими идеалами. В каждый исторический момент в зависимости от идеологии, возникающей в обществе, от направления движения общества нравственный идеал меняет свои оттенки. Однако общечеловеческие ценности, отработанные в веках, остаются в назывной своей части неизменными. В индивидуальном сознании людей они выступают в чувстве, называемом совестью, определяют поведение человека в обычной жизни.

Нравственный идеал ориентирован на большое число внешних составляющих: законы, конституцию, обязанности, непреодолимые для конкретного учреждения, где учится или работает человек, правила общежития в семье, в общественных местах и многое другое. В то же время нравственный идеал имеет индивидуальную направленность в каждом отдельном человеке, обретает для него уникальный смысл.

Идеал как фактор и условие развития личности особенно необходим в подростковом периоде, так как, опираясь на него, подросток самосовершенствуется. Идеал имеет внешние качества (форма тела, одежда, прическа) и внутреннее содержание (цели, личностные качества). Развитие идеала идет от внешней формы к его внутреннему содержанию. Без сформированного идеала (вдохновителем которого могут быть люди из близкого окружения, литературные герои и т. п.) невозможна деятельность самосовершенствования, столь важная в отроческом периоде.

Таким образом, идеал выступает как регулятор поведения юношине и как фактор психического личностного развития в подростковом и юношеском возрасте.

Как влияет дефицит общения на психическое развитие ребенка?

В младенческом возрасте общение является ведущим типом деятельности. Исследования показали, что дефицит общения в этот период сказывается отрицательно на психическом развитии ребенка. Так, после Второй мировой войны в психологию

вошло понятие «госпитализм», с помощью которого описывали психическое развитие детей, потерявших родителей и оказавшихся в больницах или детских домах.

Большинство исследователей (Р. Спитц, Дж. Боулби) отметили, что отрыв ребенка от матери в первые годы жизни вызывает значительные нарушения в психическом развитии ребенка, и накладывает неизгладимый отпечаток на всю его жизнь. Р. Спитц описывал многочисленные симптомы нарушения поведения детей (депривацию) и задержку психического и физического развития детей, воспитывавшихся в детских учреждениях. Несмотря на то что уход, питание, гигиенические условия в этих учреждениях были хорошими, процент смертности был очень большим. Во многих работах указывается, что в условиях госпитализма не происходит предречевое и речевое развитие; разлука с матерью сказывается на развитии познавательных функций, на эмоциональном развитии ребенка. А. Джерсилд, описывая эмоциональное развитие детей, отмечал, что способность ребенка любить окружающих тесно связана с тем, сколько любви он получил сам и в какой форме она выражалась. Анна Фрейд, проследившая развитие детей, которые осиротели во время войны и воспитывались в детских домах, обнаружила, что в подростковом возрасте они были способны к избирательному отношению к взрослым сверстникам. Многие подростки пытались установить такие детские-материнские отношения с кем-нибудь из взрослых, которые не соответствовали их возрасту. Без этого переход к взрослости становился невозможным.

Наблюдая развитие детей в современных закрытых детских учреждениях, венгерский педиатр Э. Пиклер обнаружила некоторые симптомы госпитализма. Она писала, что дети в этих учреждениях, на первый взгляд, производят хорошее впечатление. Они послушны, обычно заняты игрой, на улице идут парами, не ругаются, не задерживаются, их можно легко раздеть или одеть. Они не трогают того, чего нельзя трогать, они не мешают своим требованиями организующей работе взрослого. Хотя такая поведенческая установка и дает чувство удовлетворения, такое поведение, считала Э. Пиклер, представляется крайне опасным: у этих детей полностью отсутствуют волевое поведение, инициатива, они легко охотно репродуцируют и выполняют задания по инструкции. Этим детей характеризует не только отсутствие волевых проявлений, но и безличное отношение ко взрослому.

М. И. Лисина проанализировала исследования о влиянии разлуки с матерью на психическое развитие ребенка. Она показала, что представители психоаналитического направления ложно трактуют контакты ребенка с матерью как проявление

примитивных сексуальных влечений, не исследуя действительной природы и подлинного содержания этих контактов и не изучая механизмов их влияния на психическое развитие. Представители же бихевиористского направления остаются, по мнению М. И. Лисиной, на уровне внешнего описания фактов, механически трактуя процессы развития как поведенческие реакции, возникающие под воздействием окружающих людей. В обоих направлениях проявляется натуралистический подход к проблеме развития.

Характерной отличительной чертой натуралистического подхода к развитию ребенка служит ответ на вопрос, где находится источник развития. Все представители биологизаторского направления в психологии ищут источник развития внутри индивида. Поэтому необходимо признать, что теоретический анализ большого числа неоспоримых фактов о серьезном негативном влиянии разлуки с матерью на развитие ребенка основывается на биологизаторских позициях.

Л. С. Выготский и его последователи считают, что источник развития лежит не внутри, а вне ребенка, в продуктах материальной и духовной культуры, которая раскрывается каждому ребенку врослым человеком в процессе общения и специально организованной совместной деятельности. Поэтому путь ребенка к вещам и к удовлетворению собственных потребностей, по словам Л. С. Выготского, всегда пролегает через отношение к другому человеку. Вот почему начало психической жизни состоит в формировании у ребенка специфически человеческой потребности в общении. В ходе длительных наблюдений и экспериментов доказано, что эта потребность возникает не на основе удовлетворения органических нужд ребенка, а специально формируется в общении ребенка и взрослого, инициатором которого в первые дни жизни младенца является взрослый. М. И. Лисина говорила об упреждающем влиянии взрослого. Л. С. Выготский считал, что общение со взрослым — основной путь проявления собственной активности ребенка. Отношение ребенка к миру — независимая и производная величина от самых непосредственных и конкретных его отношений к взрослому человеку.

Дело не в биологической привязанности ребенка к матери, не в удовлетворении сексуальных влечений, не в механическом предъявлении стимулов и в отборе реакций, не в организации общения, в формировании специфически человеческих потребностей, в управлении ориентировочной деятельностью ребенка. Можно даже сказать, что все дело не в матери как в биологическом факторе, а во взрослом как конкретном носителе для ребенка всей человеческой культуры и способов ее освоения.

Только такие теоретические установки позволили сделать важные шаги и в практике, а именно — вывести детей из того состояния госпитализма. В исследовании М. Ю. Кивковской было показано, что дети, находившиеся во время войны в условиях дефицита общения и поэтому глубоко отстающие не только в психическом, но и в физическом развитии были возвращены к жизни только после того, как удалось сформировать у них эмоционально положительное отношение к взрослому и на этой основе обеспечить полноценный ход психического развития.

Методы воспитания детей в детских домах разрабатывались в Государственном методологическом институте Домов ребенка (Будапешт, ул. Лоцци), созданного Э. Пиклер. Сотрудники этого центра с 1946 г. работали над устранением тяжелых последствий госпитализма в закрытых учреждениях Венгрии, в которых содержались здоровые дети в возрасте от двух недель после рождения до трех лет.

Основные принципы, разработанные институтом

В условиях учреждения следует обеспечить стабильное личностное общение, которое может стать основой для дальнейшей эмоциональной уравновешенности ребенка. Это достигается благодаря тому, что ребенка обслуживает одна и та же воспитательница на протяжении всей его жизни в учреждении. Она воспитательница по-особому ответственна за одну часть группы — четырех детей из восьми, а вторая — за другую.

Особую роль играет интерес воспитательницы к личности ребенка и к разностороннему развитию детей. Это проявляется в ориентации взрослого на знаки и сигналы, идущие от ребенка как на показатели активности и соучастия самого ребенка во взаимодействиях. Понимание ребенка взрослым и понимание ребенком действий и ожиданий взрослого способствуют установлению стабильных отношений между ними.

Самые важные моменты взаимодействия между ребенком и взрослым осуществляются в процессе ухода за ребенком: кормление, купание, одевание, прогулки и др. Особенность контактов взрослого и ребенка состоит в том, как взрослый информирует ребенка о своих действиях. При этом он терпеливо, неторопясь, может ждать проявления активности ребенка. Так, например, во время кормления воспитательница поднимает ложку с едой сначала до уровня глаз ребенка, с тем чтобы ребенок смотрел на эту ложку. У ребенка рефлекторно открывается рот, и воспитательница спокойно кормит ребенка. На этом примере ясно видно соблюдение «золотого правила воспитания»: ребен-

необходимо сначала дать возможность сориентироваться, а затем он сам начинает действовать. Это правило относится к любым, даже самым простым, действиям человека. К сожалению, считает Э. Пиклер, взрослые обычно сами решают, что должен делать ребенок, когда и как он должен действовать, и, помогая ребенку, обучают его, не предоставляя ему возможности активно сориентироваться в условиях собственного действия.

В воспитательной системе «Лощи», разработанной под руководством Э. Пиклер, ребенок с первого дня своей жизни считается разумным партнером, которого постоянно информируют о том, что с ним происходит. Так, воспитательница, взяв для кормления одного из малышей, подходит к кроватке другого младенца и говорит ему: «Следующим будешь ты». Так с самого начала воспитываются у ребенка чувства безопасности и доверия, которые основаны на разумном порядке.

В системе «Лощи» отношения взрослого к ребенку проявляются в том, каким образом взрослый сумеет предоставить ребенку альтернативы для выбора действия и возможность закончить начатые для ребенка действия.

«В процессе воспитания ребенка в закрытом учреждении самая большая трудность, — пишет Э. Пиклер, — заключается в том, что нужно ликвидировать демонстративные формы безличностного, шаблонного, поверхностного подхода и дрессуры, чтобы достичь здорового развития личности детей. Вместо этого нужно построить более глубокую человеческую связь, базирующуюся на сотрудничестве, похожую на ту, которая складывается у ребенка, воспитываемого в семье».

Обобщая эти принципы, нужно подчеркнуть, что они создают условия, при которых сам ребенок активно заинтересован обучаться у взрослого на основе своего участия в освоении окружающей действительности. В традиционной системе воспитания внешнее подкрепление, постоянное принуждение взрослого формируют у ребенка чувство слабости. Л. И. Божович справедливо замечала, что движущей силой развития выступает не слабость ребенка перед окружающей средой, не стремление лишь приспособиться к ней, а, напротив, стремление познать действительность и овладеть ею.

Познакомившись с системой воспитания в «Лощи», Л. Я. Гальперин написал о работе Э. Пиклер полные глубокого уважения слова: «У доктора Эмми Пиклер очень ясное представление о том, каких детей она хочет воспитывать: активных, инициативных, самостоятельных в соответствующих им формах поведения. У доктора Пиклер есть подробно и четко разработанная система условий, средств и приемов, обеспечивающих воспитание этих

свойств и форм поведения — у всех детей без различия их происхождения.

Это соответствует моим представлениям о том, что конкретное содержание и конкретные структуры психической деятельности формируются целиком в индивидуальном опыте. Но до сих пор я ограничивался формированием основных видов осмысленного действия человека и лишь теперь перехожу к формированию познавательных процессов, а д-р Пиклер уже давно и с высокой эффективностью формирует основные характеристики личности ребенка, не снимающие, а наоборот, отражающие возможности формирования его индивидуальности».

Таким образом, полноценное общение со взрослым человеком гарантирует формирование здоровой психики у ребенка, наоборот, дефицит общения приводит к негативным последствиям как в психическом, так и в личностном развитии.

ПЕРИОДИЗАЦИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Какие существуют подходы к периодизации психического развития в возрастной психологии?

В процессе онтогенеза эмпирически выделяют ряд сменяющих друг друга периодов, качественно различающихся с точки зрения строения, функционирования и соотношения различных психических процессов и характеризующихся особыми личностными образованиями. Поэтому поиск научных основ периодизации психического развития ребенка выступает как коренная проблема возрастной психологии, от разработки которой во многом зависит стратегия построения целостной системы воспитания растущих людей.

Существуют разные возрастные периодизации развития. В них выделяют разные периоды, эти периоды по-разному называются, различны возрастные границы, так как их авторы в основу заложили разные критерии.

Л. С. Выготский выделял 3 группы периодизаций.

1. Для первой группы характерно построение периодизации на основе внешнего, но связанного с самим процессом развития критерия. Примером могут служить периодизации, созданные по биогенетическому принципу.

Представитель преформизма К. Бюлер считал, что стадии развития ребенка — это инстинкт, дрессура, интеллект. Ребенок отличается от животных лишь тем, что начинает что-то осознавать в последошкольном возрасте.

В периодизации Рене Заззо системы воспитания и обучения совпадают с этапами детства:

- 0—3 года раннее детство;
- 3—5 лет дошкольный возраст;
- 6—12 лет начальное школьное образование;
- 12—16 лет обучение в средней школе;
- 17 и старше высшее или университетское образование.

Значительная группа периодизаций психического развития строилась на основе вычленения какого-либо одного признака детского развития как условного деления его на отдельные периоды. Так, например, П. П. Блонский предлагал по смене зубов (физиологический признак) у детей выделять беззубое детство, молочнозубое и период постоянных зубов.

II. Для второй группы характерно то, что периодизации построены на основе одного, произвольно выбранного автором *внутреннего критерия*.

3. Фрейд рассматривал развитие ребенка лишь через призму его полового созревания, выделил в связи с этим стадии — оральную, анальную, фаллическую, латентную, генитальную, соответствующие бесполому, нейтральнополому, двуполому и половому детству.

Периодизация **Л. Колберга** основана на изучении уровня морального развития человека.

Выявленные в исследованиях Л. Колберга 3 уровня и 6 ступеней нравственного развития соответствуют библейским представлениям об ориентации человека на страх, стыд и совесть при выборе поступка.

I уровень: Страх наказания (до 7 лет)

1. Страх перед правом силы.
2. Страх быть обманутым и недополучить благ.

II уровень: Стыд перед окружающими людьми (13 лет)

3. Стыд перед товарищами, ближайшим окружением.
4. Стыд общественного осуждения, негативной оценки больших социальных групп.

III уровень: Совесть (после 16 лет)

5. Желание соответствовать своим нравственным принципам.
6. Желание соответствовать своей системе нравственных ценностей.

В периодизации **Э. Эриксона** выделяются 8 стадий человеческой жизни. Эти стадии представляют собой серию критических периодов, которые должны быть преодолены в течение всей жизни. При этом конкретный этап не только формирует новое, необходимое для социальной жизни качество, но и подготавливает ребенка к следующему жизненному периоду. Каждая стадия дает возможность формирования противоположных качеств и черт характера, которые осознает в себе человек и с которыми он начинает себя идентифицировать, каждому возрасту свойственные эмоциональные кризисы:

- 1) доверие — недоверие (1 год);
- 2) достижение равновесия: самостоятельность и нерешительность (2—4 года);
- 3) предприимчивость и чувство вины (4—6 лет);
- 4) умелость и неполноценность (6—11 лет);
- 5) идентификация личности и путаница ролей (12—15 лет девочки и 13—16 лет мальчики);
- 6) близость и одиночество (начало зрелости и семейной жизни).

7) общечеловечность или самопоглощенность (зрелый возраст);

8) целостность и безнадежность.

При несомненной ценности выделения в данной периодизации новообразований, выступающих важнейшими характеристиками отдельных периодов детства, Э. Эриксон рассматривает их отдельно друг от друга, не определяя движущих сил психосоциального развития.

Ж. Пиаже предложил возрастную периодизацию на основе изменений в умственном развитии детей:

1) от рождения до 18 месяцев (1,5 года) — сенсомоторная стадия;

2) от 1,5 лет до 7 лет — дооперациональная стадия;

3) от 7 до 12 лет — стадия конкретных операций;

4) от 12 лет до 17 лет — стадия формальных операций.

III. Группа периодизаций выделяет периоды *на основе существенных критериев, признаков.*

К таким периодизациям можно отнести периодизацию **В. И. Слободкина**.

1 степень — оживление (0—12 месяцев);

2 степень — одушевление (11—12 месяцев — 5—6 лет);

3 степень — персонализация (5,5 — 18 лет);

4 степень — индивидуализация (17—42 года).

К этой же группе относится возрастная периодизация **Л. С. Выготского**, **Д. Б. Эльконина**.

Известны попытки построения схемы периодизации развития по психологическим критериям. **А. Дистерверг** (1956), например, устанавливал три возрастные стадии:

1) господства ощущения;

2) господства памяти;

3) господства разума.

Все эти и другие попытки классификации не получили подтверждения в конкретных результатах изучения психического развития детей. Проблема выделения оснований возрастной периодизации остается актуальной и сегодня: отсутствие должных теоретических обоснований мешает решению вопросов о движущих силах психического развития, о том, каково фактическое психологическое содержание соответствующего возраста, каковы внутренние критерии для периодизации, выделения границ возрастов, какие реальные перемены в психике ребенка происходят под влиянием изменения его социальной ситуации. Работая над проблемой периодизации, **Л. С. Выготский** писал: «Только внутренние изменения самого развития, только переломы и повороты в его течении могут дать надежное основание для

определения главных эпох построения личности ребенка». Он предложил как основания для периодизации использовать анализ социальной ситуации развития ребенка и появляющиеся в ходе развития психические новообразования, выявил переходные критические периоды развития от рождения до юности.

А. Н. Леонтьев в 1944 году написал статью «К теории развития психики ребенка», в которой ввел понятие «ведущий тип деятельности». По его мнению, в связи с переходом от одного возраста к другому меняется место ребенка в системе общественных отношений, за ним стоит деятельность ребенка, которая является определяющей в его развитии.

Главной движущей силой развития личности он считал противоречия между имеющимися у ребенка способами деятельности и требованиями общества к нему.

Идеи Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева послужили опорой для Д. Б. Эльконина, который сумел создать научно-продуктивную концепцию периодизации психического развития личности, общепринятую в отечественной психологии. При построении периодизации Д. Б. Эльконин основывается на следующем:

— возрастное развитие — это общее изменение личности, формирование нового плана отражения, изменение в деятельности и жизненной позиции, установление особых взаимоотношений с окружающими, формирование новых мотивов поведения и ценностных установок;

— на диалектическом представлении о процессе развития (детерминированном внутренними противоречиями, целенаправленном, неравномерном с критическими и литическими периодами);

— на конкретно-историческом понимании природы детства (каждая историческая эпоха имеет свою периодизацию детства);

— в основе периодизации должны лежать закономерности развития деятельности и растущего человека.

Отсюда вся психическая жизнь ребенка рассматривается как процесс непрерывной смены деятельностей, причем на каждом возрастном этапе выделяется «ведущая деятельность», с усвоением структур которой связаны главнейшие психологические новообразования данного возраста. Вся деятельность развивается в рамках системы «ребенок в обществе», подсистемами которой являются «ребенок — вещь или общественный предмет» и «ребенок — взрослый». Внутри системы ведущей деятельности Д. Б. Эльконин обнаруживает скрытое диалектическое противоречие между двумя аспектами ведущей деятельности — операционально-техническим, относящимся к развитию подсистемы «ребенок

шь», и эмоционально-мотивационным, связанным с развитием подсистемы «ребенок — взрослый». В общей последовательности ведущих деятельностей попеременно чередуются деятельности преимущественным развитием то одной, то другой стороны.

Каждая эпоха детства состоит из закономерно связанных между собой двух периодов. Она открывается периодом, в котором идут преимущественно усвоение задач, мотивов, норм человеческой деятельности и развитие мотивационно-потребностной сферы. Здесь подготавливается переход ко второму периоду, в котором происходит преимущественное усвоение способов действий с предметами и формирование операционально-технических возможностей. Переход от одной эпохи к следующей происходит при возникновении несоответствия между операционально-техническими возможностями ребенка и задачами и мотивами деятельности, на основе которых они сформировались.

Возрастная периодизация (по Д. Б. Эльконину)

Эпоха	Период	Ведущая деятельность	Основные новообразования
I	Младенчество (до 1 года)	Непосредственно-эмоциональное общение	Формирование потребности в общении, эмоциональное отношение
I	Раннее детство	Предметно-манипулятивная деятельность	Развитие речи и наглядно-действенного мышления
II	Дошкольный возраст	Ролевая игра	Стремление к общественно значимой деятельности (готовность к школе)
II	Младший школьник	Учебная деятельность	Произвольность психических явлений, внутренний план действия
III	Подросток	Интимно-личностное общение	Самооценка, критическое отношение к людям, стремление к взрослости и самостоятельности, подчинение коллективным нормам
III	Старший школьный возраст	Учебно-профессиональная деятельность	Формирование мировоззрения, профессиональных интересов, самосознания. Мечты и идеалы

Хочется отметить, что труднее всего для Д. Б. Эльконина было дело с выделением ведущей деятельности в подростковом возрасте (3 эпоха). Теоретически, дедуктивно постулируя, что эта эпоха должна распадаться на два периода, он так и не сумел

содержательно проинтерпретировать ведущие деятельности, отличающие первый период от второго. Д. И. Фельдштейн предлагает считать ведущей во втором периоде отрочества общественно-полезную деятельность, которая следует за предложенной Элькониным деятельностью общения с товарищами.

Отсутствие определенных временных границ в данной классификации говорит о том, что автор сделал главный акцент не на метрической, а на топологической характеристике возрастного развития, тем более что, по мнению Эльконина, возрастные границы относительны и связаны с исторической эпохой (что мы видим в данный момент, когда представления о возрастных возможностях детей пересматриваются).

Возрастная периодизация Д. Бромлея

Наиболее полной и детализированной, охватывающей весь жизненный цикл, является возрастная периодизация Д. Бромлея. Человеческую жизнь он рассматривает как совокупность пяти циклов, каждый из которых состоит из ряда стадий:

1 цикл. Внутриутробный период	Зигота Эмбрион Зародыш Рождение
2 цикл. Детство (0—11—13 лет)	Младенчество — от рождения до 18 месяцев Дошкольное детство — 19 месяцев — 5 лет Раннее школьное детство — 5—11—13 лет
3 цикл. Юность (11—13 лет — 21 год)	Половое созревание — старшее школьное детство (ранняя юность) — 11—13—15 лет Поздняя юность — 15—21 год
4 цикл. Взрослость (21—65 лет)	Ранняя взрослость — 21—25 лет Средняя взрослость — 25—40 лет Поздняя взрослость — 40—55 лет Предпенсионный возраст — 55—65 лет
5 цикл. Старение (65—70 лет)	Отставка — 65—70 лет — старый возраст Дряхлость — 70 и более лет

Вопреки широко распространенному мнению, господствующему долгое время в психологической науке, что к началу зрелости происходит завершение становления человека по росту, созреванию, интеллектуальному развитию, в периодизации Д. Векслера на основе микровозрастного подхода выделены периоды неравномерного развития взрослого человека. В одни возрастные периоды некоторые психофизиологические функции мо

иметь совпадения в уровне развития, в другие наблюдается опережение в развитии одних по сравнению с другими. Были обнаружены макропериоды развития (18—25, 25—35, 36—46 лет) и микропериоды (18—21, 22—25, 26—29, 30—33, 34—35, 36—40, 41—46 лет).

Таким образом, периодизации различаются по тому, насколько широко и детально представлены в них возрастные изменения различных сторон психики и в какой степени выражены метрические и топологические свойства возрастного развития человека. По мнению Б. Г. Ананьева, наиболее сложным делом является определение продолжительности фаз развития и критических точек, его дискретных моментов, поскольку следует учитывать гетерохронность функциональных и личностных изменений, а также возрастную и индивидуальную изменчивость в изменяющихся исторических условиях.

Какие этапы социализации выделяет в своей концепции А. В. Петровский?

Согласно А. В. Петровскому, социальная ситуация развития, или шире — социальная среда, может быть стабильной или изменяющейся, что означает относительную стабильность и изменения в той социальной общности, в которой находится ребенок, человек.

Вхождение ребенка как социального существа в жизнь этой общины предполагает прохождение трех фаз: **адаптации** к действующим в этой общности нормам, формам взаимодействия, деятельности; **индивидуализации** как удовлетворения «потребности индивида в максимальной персонализации» и **интеграции** личности в этой общности.

Если индивидуализация характеризуется «поиском средств и способов для обозначения своей индивидуальности», с тем чтобы снять противоречие между этим стремлением и результатом адаптации (стал такой же, как все в общности»), то интеграция «детерминируется противоречиями между сложившимся на предыдущей фазе стремлением субъекта быть идеально представленным своими особенностями и значимыми для него отличиями в общности и потребностью общности принять, одобрить и культивировать лишь те демонстрируемые им индивидуальные особенности, которые ей импонируют, соответствуют ее ценностям, способствуют успеху совместной деятельности» (Петровский А. В., 1984). Совместная деятельность, осуществляемая в рамках ведущей деятельности, заданной «конкретной социальной ситуацией развития, в которой совершается его (ребенка)

жизнь», является одним из основных условий развития личности в любой социальной ситуации.

Адаптация, индивидуализация, интеграция выступают как механизмы взаимодействия человека и общности, механизмы его социализации и личностного развития, которое происходит в процессе разрешения возникающих в этом взаимодействии противоречий. Личностное развитие человека соотносится с формированием его самосознания, образа «Я» («Я»-концепции, «Я»-системы), с изменением сферы потребностей и мотиваций, направленности как системы отношений, с развитием личностной рефлексии, механизма самооценки.

Каковы параметры характеристики возраста?

Для того чтобы составить представление о психическом и личностном развитии ребенка в различные возрастные периоды, необходимо описать изменения в этом развитии. Изменения происходят в психических функциях и процессах, функционирующих в различных сферах личности. Рассмотрим основные параметры характеристики возраста. Среди параметров выделяют две группы: основания развития и результаты развития. К *основаниям развития* относятся:

- социальная ситуация развития;
- круг отношений;
- ведущий тип деятельности;
- сензитивность.

Среди *результатов развития* принято выделять:

- новообразования личности;
- формы общения;
- эмоционально-волевую сферу;
- способности общие и специальные;
- новый вид деятельности.

Описание изменений в развитии личности по данным параметрам дает нам полную характеристику возраста.

Чем характеризуется социальная ситуация развития?

Обучение и воспитание содействуют не только успешному преодолению существующих в жизни личности внутренних противоречий, но и их возникновению. Воспитание ставит перед человеком новые цели и задачи, которые осознаются, принимаются или отвергаются ею, становятся (или не становятся) целями и задачами ее собственной деятельности. Между ними и сло-

жившимися у личности средствами их достижения возникают расхождения, побуждающие ее к самодвижению. Создавая оптимальные меры этих расхождений, обучение и воспитание успешно формируют новые действия и необходимые для них мотивы, помогают личности находить соответствующие требованиям общества и ее собственным идеалам формы проявления своего стремления к самостоятельности, к самоутверждению (Костюк Г. С.).

К началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение называют социальной ситуацией развития в данном возрасте (понятие ввел Л. С. Выготский). Социальная ситуация развития, специфическая для каждого возраста, строго закономерно определяет весь образ жизни ребенка, или его социальное бытие. Среда с точки зрения развития становится для ребенка совершенно иной с той минуты, когда он переходит от одного возраста к другому.

Ребенок — часть социальной ситуации. Отношение ребенка к среде и среды к ребенку передается через его переживания и деятельность. Существенна не сама по себе ситуация, а то, как ребенок ее переживает. В одной и той же семье, в одной и той же ситуации мы встречаем у разных детей разные изменения развития, поскольку одна и та же ситуация неодинаково переживается разными детьми (Выготский Л. С.).

Положение, занимаемое ребенком в данном обществе, определяется, с одной стороны, существующими представлениями о том, каким должен быть ребенок на каждом возрастном этапе, а с другой — достигнутым ребенком уровнем развития, его индивидуальными возможностями удовлетворять общественные требования к тому или иному этапу возрастного развития.

В настоящее время в нашем обществе наметилась тенденция к изменению требований к ребенку, к усилению его самостоятельности и в то же время к осознанию особых прав ребенка. Социальная ситуация развития может сильно различаться у детей одного возраста в связи с социальным расслоением в обществе.

Как связаны между собой сензитивные, критические и кризисные периоды?

Одна из важнейших задач возрастной психологии состоит в выявлении сензитивных возможностей психического развития на каждом возрастном периоде. Это сензитивные возможности развития мотивов и потребностей человека, произвольного по-

ведения, творческих возможностей ребенка, становления общих и специальных способностей и др.

С другой стороны, интересен вопрос о связи между критическим периодом и сензитивностью к развитию функций.

В психологической литературе толкование понятий «сензитивные периоды» и «критические периоды» является очень неоднозначным. Одни исследователи используют термин «критические периоды» для обозначения периодов, особо благоприятных для развития той или иной функции, другие тот же термин традиционно употребляют для характеристики «трудных», переходных периодов в жизни человека, характеризующихся дисгармоничностью и наличием наряду с позитивными негативных проявлений.

В 1897 г. русский ученый П. И. Броунов описал закономерность чередования периодов стойкости к внешним воздействиям и периодов повышения чувствительности и назвал последние «критическими периодами». Развитие представлений о *сензитивных периодах* за рубежом связано с именами К. Лоренца и Ц. Стоккарда. Согласно данным Ц. Стоккарда в эмбриональном развитии животных и человека есть периоды бурного роста и повышенной чувствительности отдельных органов и систем к внешним воздействиям. Если по каким-либо причинам происходило блокирование механизмов нормального развития, это вело к его замедлению.

Понятие о сензитивных периодах претерпело существенные изменения со времени своего появления. Представление о них в этологии и психологии первоначально было связано с явлением импринтинга, запечатления, которое служило пусковым механизмом определенных форм поведения. При этом считалось, что, если какая-либо функция не получала развития в сензитивный для нее период, она не развивалась никогда. Как правило, этот механизм научения действует на ранних стадиях онтогенеза, а результат запечатления характеризуется необратимостью.

М. М. Кольцова, Д. Б. Эльконин придерживаются мнения, что наверстать упущенное в сензитивный период в более позднем возрасте трудно, но возможно. В лаборатории Б. Г. Ананьева установлены повторяющиеся благоприятные периоды для развития внимания, мышления, различных видов памяти и двигательных функций у детей и взрослых людей. Они чередуются с периодами ухудшения в развитии той или иной функции, т. е. имеют волнообразный характер.

Если рассматривать сензитивные периоды в том смысле, который вкладывал в это понятие К. Лоренц, опирающийся на традиционный для западной психологии тезис об определяющей ро-

раннего детского опыта, придется согласиться с принципиальной невозможностью серьезной коррекции этого опыта в дальнейшем. Две другие, изложенные выше, точки зрения позволяют более оптимистично смотреть на управление процессом развития.

Зачастую факты, свидетельствующие в пользу той или иной из них, входят в противоречие. Так, сензитивным периодом для развития невербальной памяти (в частности, двигательной памяти, играющей огромную роль в управлении движениями) считается ранний и дошкольный возраст. А. А. Гужаловский приводит данные И. А. Аршавского, свидетельствующие о том, что в раннем детском возрасте депривация потребности в спонтанной двигательной активности крайне неблагоприятно сказывается на развитии ребенка. Следует ли из этого, что в школьном возрасте, на который приходится наибольшее число формирующих влияний, развитие невербальной памяти, непосредственно связанной с эффективностью двигательной деятельности, замедляется или прекращается? Очевидно, нет, так как речь идет о разных двигательных характеристиках и разных условиях исследования. Для моторных функций доказано, что их развитие продолжается и в школьном возрасте: установлены свои сензитивные периоды для различных видов движений.

Понятие *критических периодов* в психологию введено Л. С. Выготским, который различал периоды спокойного развития («лишесы») и периоды переломного, критического развития («кризисы»), характеризующиеся рассогласованностью в работе функциональных систем организма, перестройкой многих из них, наличием наряду с позитивными разрушительных тенденций. Он писал, что «развитие здесь в отличие от устойчивых периодов совершает, скорее, разрушительную, чем созидательную работу», и понимал критические периоды как «поворотные пункты в детском развитии, принимающие иногда форму кризиса», как периоды, когда «развитие приобретает бурный, стремительный, иногда катастрофический характер».

Наряду с этим исследователь подчеркивал и позитивные тенденции развития в период возрастных перестроек, которые составляют «...главный и основной смысл всякого критического периода». В зависимости от преобладания позитивной или негативной симптоматики различным будет и характер переходного периода: он может быть бурным или постепенным. В конце каждого переходного периода формировались новые свойства и качества, которых не было в предыдущем возрасте (психологические новообразования).

Позднее Д. Оффер и коллеги выделили три основных пути перехода от детства к взрослости, разрешив назревший в англо-

американской психологии спор о преобладании негативной или позитивной симптоматики в переходный период.

Первый из этих путей — непрерывный рост, или спокойный период; второй — волнообразный рост, характеризующийся преобладанием адаптивных явлений над теми трудностями, которые возникают в этот период, и третий — затрудненный рост — противоречивый период развития с явным преобладанием негативных тенденций над позитивными.

Критические периоды также повторяются на протяжении онтогенеза. Л. С. Выготский выделял в качестве критических периодов детства возраст около 1 года, 3 года, 6—7 лет, период новорожденности и подростковый период. Некоторые исследователи выделяют также критические периоды взрослости.

В физиологии критические периоды получили название возрастных кризисов.

Возрастные кризисы (важнейшие из них — пубертатный и климактерический) характеризуются как «реакции организма человека на перестройку физиологических процессов в различные возрастные периоды», как «...быстрые сдвиги, каждый из которых кладет начало новой фазе жизненного цикла».

Под *критическими периодами детства* в психологии имеются в виду глобальные перестройки на уровне индивида и личности, происходящие в определенное время. Для них характерно усиление гетерохронии и дисгармонии в развитии органов и систем как на морфологическом, так и на функциональном уровнях. Это проявляется, например, в том, что дисгармония в росте сердца и сосудов в подростковом возрасте зачастую ведет к функциональным нарушениям в деятельности сердечно-сосудистой системы, а также нервной системы из-за недостаточного снабжения мозга питательными веществами.

По сути, критические периоды представляют собой периоды обострения противоречий между уже сложившимися и вновь созревающими морфологическими структурами и функциональными механизмами (Даймонд, Карсаевская). Они имеют, согласно представлениям Л. С. Выготского, глобальный характер, характеризуются бурным развитием многих органов и систем и отличаются внутренней противоречивостью из-за одновременного существования разрушительных и созидательных тенденций.

Внутренне противоречивыми являются и сензитивные периоды развития. С одной стороны, высокая чувствительность к внешним воздействиям является благоприятным фактором, способствующим легкому запечатлению, усвоению информации, поступающей из внешней среды. С другой стороны, повышенная

чувствительность к внешним воздействиям сопровождается и повышенной ранимостью по отношению к тем из них, которые являются чрезмерными или нецелесообразными.

Согласно данным эмбриологии, изучающей пренатальный период онтогенеза, характеризующийся наибольшей свернутостью во времени и недифференцированностью тканей, периоды бурного, ускоренного развития совпадают с повышением чувствительности к благоприятным и неблагоприятным воздействиям.

Совпадают ли эти моменты в период постнатального развития, или они сменяют друг друга в определенной последовательности? П. С. Светлов приводит данные Майнота о том, что падение скорости роста зависит от прогрессирующей дифференциации: чем дифференциация выше, тем интенсивность роста меньше.

Данные, имеющиеся по этому вопросу в литературе, весьма неоднозначны. Так, благоприятный период для развития интонационного и грамматического строя речи имеет место в период раннего детства — от 1,5 до 3 лет. Приблизительно этот же период благоприятен для развития моторики. Наибольшая же чувствительность к развитию фонематического слуха наблюдается в возрасте около 5 лет, т. е. имеет место несоответствие благоприятных периодов для отдельных характеристик одной функции — речи. С другой стороны, период, сензитивный для одной функции, сопровождается ухудшением другой функции или другой составляющей той же самой функции. Так, рост самостоятельности, сопровождающийся противоречием между детскими формами поведения и потребностью во взрослости, выражается в активизации и быстром развитии общения со сверстниками и в одновременном ухудшении взаимоотношений со взрослыми. Здесь имеет место совпадение благоприятного периода в развитии общения со сверстниками и одновременное ухудшение другой характеристики общения на фоне подросткового кризиса.

В отношении двигательных качеств известно также, что в критический период подросткового возраста одни из них достигают значительного развития, в проявлении других наблюдаются спады. Данные о проявлении двигательных качеств на различных этапах онтогенеза пока разрознены и неоднозначны. Однако можно констатировать, что в их развитии наблюдается волнообразность и они характеризуются гетерохронностью, и это обуславливает неоднозначность исследовательских данных.

Вполне закономерна разноречивость данных, полученных в разных науках и на разных уровнях человеческой индивидуальности. Вследствие этой разноречивости на данном этапе развития исследований, касающихся этой проблемы, нет достаточных оснований для ответа на поставленный вопрос о соотношении

сензитивных и критических периодов. Тем не менее можно предположить, что в период постнатального развития могут иметь место как совпадение, так и несовпадение критических и сензитивных периодов развития.

Немаловажное значение в этом вопросе имеет то обстоятельство, что критическим периодам свойствен глобальный характер (хотя в каждом из таких периодов решаются особые задачи), тогда как периоды благоприятного развития характеризуются известной «избирательностью» по отношению к тому или иному качеству или ряду качеств.

Совпадение во времени благоприятных периодов развития для разных функций может быть объяснено одновременным созреванием морфофункциональных структур и непосредственной близостью мозговых центров. Наличие повторяющихся периодов благоприятного развития также находит свое объяснение в свете имеющихся в науке данных.

Исследованиями С. Б. Дзугаевой доказано, что после завершения созревания мозгового субстрата наблюдается развитие межфункциональных связей, что предоставляет новые возможности для совершенствования соответствующих функций. Так, если в раннем возрасте яркость образов, свежесть восприятия и глубина запечатления обусловлены чрезвычайной чувствительностью нервной ткани, то более адекватное отражение в последующем возможно благодаря усиливающемуся развитию системных механизмов межцентрального взаимодействия.

Вероятно, поэтому основными механизмами научения в раннем детстве согласно исследованиям Н. А. Тих, А. В. Запорожца и др. являются запечатление и подражание, а в более старшем возрасте — научение с помощью метода словесного воздействия.

Для реализации этих механизмов должны существовать, по всей вероятности, определенные, повторяющиеся в онтогенезе для различных функций сензитивные периоды, различающиеся как степенью интегративности, так и смыслом перемен, происходящих на более высоких уровнях человеческой индивидуальности.

Так, согласно Л. С. Выготскому, в процессе развития происходят изменения не столько в структуре отдельных психических функций, сколько в межфункциональных связях и отношениях. О существовании таких повторяющихся периодов благоприятного развития свидетельствуют упомянутые исследования лаборатории Б. Г. Ананьева.

Вполне очевидно, что повторяющиеся периоды благоприятного развития нельзя рассматривать безотносительно к основным фазам онтогенетического развития: прогрессивной, ста-

бильной и регрессивной, так как в каждой из этих фаз они имеют разный смысл.

В работах исследователей просматривается проявление некоторых общих закономерностей, как то: повторяемость в проявлении критических и сензитивных периодов, гетерохронность в развитии разных функций, единство морфологических и функциональных проявлений. Неравномерность формирования отдельных структур и функций является одной из интереснейших проблем онтогенетического развития. Это находит свое отражение в попеременном замедлении и ускорении развития морфологических, физиологических и психологических признаков на разных этапах онтогенеза, а также в циклическом чередовании спадов и подъемов в развитии этих признаков, что приводит к усилению или ослаблению гетерохронии.

Усиление гетерохронии в период ухудшения деятельности системы имеет, очевидно, адаптивное значение. Представления о сензитивных и критических периодах, таким образом, тесно связаны с понятиями гетерохронности и волнообразности развития различных функций.

Биологические ритмы имеют определенную степень наследственной обусловленности. Разновременность и неравномерность циклов ухудшения и улучшения в развитии различных функций также связаны с влиянием генотипа. Это ведет к чередованию периодов стабильного развития, протекающих под контролем генотипа, и периодов изменчивости жизненных функций, когда генетический контроль ослабевает и усиливается влияние среды.

Потребность в усилении внешних воздействий, вероятно, реализуется в процессе развития как повышение чувствительности к ним. Недостаток специфических внешних влияний в сензитивный период приводит к тому, что компенсировать упущенное в период развертывания нового объема генетической информации, происходящего большей частью на ранних этапах онтогенеза, в более поздние сроки трудно или невозможно. Можно думать, что подобная компенсация облегчится, если учитывать повторные периоды благоприятного развития.

Избыток внешних влияний, особенно неспецифического характера, приводит к повреждающему, дезадаптирующему эффекту или к развитию одних функций в ущерб другим (к дисгармоничному развитию), порождая конфликт организма со средой.

Гармоническое развитие, вероятно, будет являться следствием более или менее равномерной реализации генетических предпосылок развития в благоприятных условиях среды. Характерно в этой связи указание Б.Г. Ананьева на то, что сензитивные пе-

риоды есть результат совпадения благоприятного влияния генотипа и благоприятных условий среды.

«Критичность» и благоприятных, и переходных периодов в том, что возможности для оптимального развития, если они упущены, негативно влияют на развитие человека: если это благоприятный период, то позднее трудно наверстать упущенное; если переходный возраст, то при отсутствии оптимальной стимуляции он может перейти в кризис, дезадаптацию.

Разница между ними в том, что возможности сензитивных периодов надо не упустить и правильно использовать, а в переходные периоды нужно уберечь ребенка от неблагоприятных воздействий.

Таким образом, в развитии представлений о сензитивных и критических периодах имеется ряд противоречивых тенденций, отражающих диалектическую сложность явления смены возрастных этапов в жизни человека, а также недостаток знаний в этой области. Сензитивные и критические периоды развития имеют место на разных уровнях человеческой индивидуальности (морфологическом, физиологическом, психологическом, социально-психологическом) и на разных этапах онтогенеза, достигая особой «сконцентрированности» в раннем детстве. Они могут иметь «тотальный» (сензитивные периоды в смысле К. Лоренца, кризисные периоды в понимании Л. С. Выготского) или парциальный характер.

Можно говорить о сензитивных периодах для целого комплекса взаимосвязанных между собою качеств, обусловленных совпадением сроков созревания.

Какое значение для возрастной психологии имеет понятие «зона ближайшего развития»?

Зона ближайшего развития — это расстояние между уровнем актуального развития ребенка и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых. Как пишет Л. С. Выготский, «зона ближайшего развития определяет функции, не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания; функции, которые можно назвать не плодами развития, а почками развития, цветами развития... Уровень актуального развития характеризует успехи развития, итоги развития на вчерашний день, а зона ближайшего развития характеризует умственное развитие на завтрашний день».

Понятие зоны ближайшего развития имеет важное теоретическое значение и связано с такими фундаментальными про-

блемами детской и педагогической психологии, как возникновение и развитие высших психических функций, соотношение обучения и умственного развития, движущие силы и механизмы психического развития ребенка.

Зона ближайшего развития — логическое следствие закона становления высших психических функций, которые формируются сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми, постепенно становятся внутренними психическими процессами субъекта. Когда психический процесс формируется в совместной деятельности, он находится в зоне ближайшего развития; после формирования он становится формой актуального развития субъекта.

Феномен зоны ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей. «Обучение только тогда хорошо, — писал Л. С. Выготский, — когда оно идет впереди развития». Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни много других функций, лежащих в зоне ближайшего развития. Применительно к школе это означает, что обучение должно ориентироваться не столько на уже созревшие функции, пройденные циклы развития, сколько на созревающие функции. Возможности обучения во многом определяются зоной ближайшего развития.

Обучение, разумеется, может ориентироваться на уже пройденные циклы развития — это низший порог обучения, но оно может ориентироваться на еще не созревшие функции, на зону ближайшего развития, что характеризует высший порог обучения. Между этими порогами и находится оптимальный период обучения. «Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития», — писал Л. С. Выготский. Обучение с ориентацией на зону ближайшего развития может вести развитие вперед, ибо то, что лежит в зоне ближайшего развития, в одном возрасте преобразуется, совершенствуется и переходит на уровень актуального развития в следующем возрасте, на новой возрастной стадии. Ребенок в школе осуществляет деятельность, которая постоянно дает ему возможность роста. Эта деятельность помогает ему подняться как бы выше самого себя.

Как всякая ценная идея, понятие зоны ближайшего развития имеет большое практическое значение для решения вопроса об оптимальных сроках обучения, причем это особенно важно как для массы детей, так и для каждого отдельного ребенка. Зона ближайшего развития — симптом, критерий в диагностике умственного развития ребенка. Отражая область еще не созревших, но уже созревающих процессов, зона ближайшего

развития дает представление о внутреннем состоянии, потенциальных возможностях развития и на этой основе позволяет сделать научно обоснованный прогноз и практические рекомендации. Определение обоих уровней развития — актуального и потенциального, — а также одновременно и зоны ближайшего развития — составляет вместе то, что Л. С. Выготский называл *нормативной возрастной диагностикой* в отличие от симптоматической диагностики, опирающейся лишь на внешние признаки развития. Важным следствием этой идеи можно считать и то, что зона ближайшего развития может быть использована как показатель индивидуальных различий детей.

ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ: НОВОРОЖДЕННЫЙ, МЛАДЕНЕЦ

Как развивается психика ребенка в пренатальном периоде?

Социальная ситуация развития ребенка в утробе матери тесным образом связана с соматическим и психическим здоровьем матери, поэтому объектом исследования в перинатальной психологии выступает диада «мать — ребенок».

В психической жизни ребенка наблюдаются следующие процессы.

К концу *первого триместра беременности*, как указывает Г. Г. Филиппова, у ребенка появляются не только разнообразные сенсорные переживания, но и положительные и отрицательные эмоциональные переживания, сопровождающие комфортное и дискомфортное состояние. Влияние матери на ребенка в этот период происходит через функции ее организма. Здесь отсутствует не только непосредственное взаимодействие между матерью и ребенком, но и отсутствует влияние матери, не опосредствованное физиологическими функциями ее организма.

Желанность беременности и положительное отношение к будущему появлению ребенка в первом триместре беременности помогают матери положительно интерпретировать и переносить неприятные изменения в состоянии женщины в этот период.

Во *втором триместре беременности* эмоциональное состояние ребенка — удовольствие или неудовольствие — изменяется в зависимости от собственного эмоционального состояния матери напрямую, через поступающие с кровью гормоны матери. В этом периоде ребенок уже реагирует изменением двигательной активности в ответ на эмоциональное состояние матери. Поскольку ребенок теперь постоянно находится в зоне интенсивной звуковой стимуляции — и внутриутробной, и внешней, — он реагирует на структурированные высокочастотные звуки. После 20 недель при обучении ребенок может отвечать движениями на определенную тактильную стимуляцию, а после 24—26 недель — на тактильную и слуховую стимуляцию. В этом периоде, считают исследователи, можно говорить о факте *активности ребенка*, организованной и достигающей цели — изменять и поддерживать свое состояние определенного качества. Здесь закладывается

начало формирования содержания субъективного опыта, которое станет основой привязанности.

Инициатива в общении идет от матери, а у ребенка, вероятно, реализуются потребности в комфортном эмоциональном состоянии и в новых впечатлениях, он также активен. Отсутствие зрительного восприятия партнера ребенком не дает ему в этом триместре возможности прямого зрительного взаимодействия с матерью на эмоциональном уровне, которое осуществляется непрямым путем — через гормоны матери в крови.

В *третьем триместре*, который сензитивен для образования индивидуальных особенностей нервной системы, психических особенностей ребенка и его способностей, ребенок имеет возможность формировать предпочтения к различным видам звуковой стимуляции: голосу матери, биению ее сердца, характеристикам родного языка, музыкальным и речевым фразам, мелодиям, стихам, песням, развивается избирательность к культурным особенностям пищи.

В пренатальной медицине и пренатальной педагогике уже много известно о связи между эмоциональным содержанием ожидания ребенка и его последующим развитием и обучением. Известно также, что позитивные материнские эмоции благотворно влияют на развитие не только *сенсорики*, но и предпосылок внутриутробного *самосознания*. *Эмоциональные и интеллектуальные потребности* нерожденного ребенка в этот период гораздо более примитивны, чем у новорожденного, но они есть. Ему необходимо, чтобы о нем думали и говорили, иначе, как отмечает автор книги «Тайная жизнь нерожденного ребенка» Томас Верни, «его дух, а часто и тело начинают слабеть». Тишина и хаос, в которых оказывается нерожденный ребенок, когда мать страдает психическим заболеванием и осмысленное общение с ней невозможно, оставляют глубокий след в его психике.

Достоверные исследования показывают, что проблески сознания появляются у ребенка именно со второй половины беременности. Сильный стресс на третьем или четвертом месяце беременности будет иметь последствия, скорее, для нервной системы, мозг ребенка еще недостаточно зрел, чтобы перевести информацию, поступающую от матери, в эмоцию. Эмоция включает в себя не только ощущения, но и придание смысла этому ощущению. К шестому месяцу беременности (к 25-й неделе) он способен *перевести ощущения в эмоции*, внутренняя реальность будущего ребенка начинает формироваться под влиянием эмоциональной информации от матери.

Известно, что некоторые эмоции беременной, такие как уверенность, независимость, успех, ответственность, укрепляют об-

щую для матери и внутриутробного ребенка приспособительную систему, другие — вина, тревога, страх, подавленность, чувство беспомощности — угнетают развитие младенца как напрямую (на относительно поздних сроках), так и косвенно (через конденсацию опыта родов у младенца, выношенного и рожденного такой матерью).

Понятие «сгущение опыта» появилось в работах американского психолога Станислава Грофа, который, работая с измененным сознанием пациентов, обнаружил и описал травматические следы, оставленные в психике человека родовым процессом. С точки зрения С. Грофа, эти следы образуют одну из четырех «перинатальных матриц».

- В первой фазе, соответствующей началу родового процесса, пациенты переживали всеобъемлющее чувство беспокойства и ощущение опасности для жизни.

- Вторая фаза, совпадающая с первой клинической стадией родов, — это время, когда «существование кажется лишенным смысла», происходит концентрация на роли жертвы, на невозможности спасения и безысходности.

- Третья перинатальная матрица, соотносящаяся со второй стадией родов, воплощается в переживании борьбы, напряжения, возбуждения, ярости, сопротивления.

- Четвертая матрица (третья клиническая стадия родов) переживается как максимум боли, смерть и повторное рождение. Страдания и агония доходят до переживания разрушения. Ребенок, получивший во время рождения опыт избегания или сопротивления будет действовать в новых ситуациях аналогичным образом. Человек приходит в жизнь с опытом рождения, а к рождению — с опытом внутриутробной жизни; похожие ситуации оживляют, сгущают этот опыт.

Таким образом, девочка, прожившая эмоционально неблагоприятную внутриутробную жизнь, накопит во время рождения и в раннем детстве опыт, который будет оказывать влияние на течение беременности и родов, когда она сама станет матерью. Связь между эмоциональным неблагополучием беременной и течением родового процесса подтверждается клиницистами. Вопросы о возможности разорвать замкнутый круг не могут быть безразличны специалистам в самых различных областях — педагогам, психологам, медикам. Единая концепция пренатального воспитания пока не создана именно в силу растянутости предмета по разным сферам практики.

Именно эмоциональные аспекты беременности могут стать предметом коррекционного и развивающего воздействия, поэтому в пренатальное воспитание (воспитание до рождения)

должны быть вовлечены не только родители, медики, энтузиасты-практики, но и педагоги и психологи.

Опыт «воспитанной беспомощности» внутриутробного младенца закрепляется благодаря существующей системе ведения беременной в медицинском учреждении. У современной будущей матери нет возможности доверить эмоциональные аспекты своей беременности медицине (государственной или частной), поскольку эмоциональная жизнь беременной игнорируется этой сферой и может заинтересовать только психиатрию, если изменения эмоциональной жизни беременной квалифицируются как патологические. Как и психиатрическая, пренатальная педагогическая практика с помощью специальных процедур добивается позитивных эмоциональных переживаний будущей матери, не заботясь об источнике и судьбе эмоций отрицательных.

И медицинские специалисты, и пренатальные наставники разного рода тщательно следят за тем, чтобы в процессе занятий или лечебного воздействия у будущих матерей не возникало отрицательных эмоций ни по отношению к ситуации, теме, ни (главное!) к ведущему. Позитивно окрашенная пренатальная среда возникает, во-первых, за счет отождествления матери с ребенком, во-вторых, благодаря ведущему, который создает и поддерживает эмоции положительного спектра — от заинтересованности и любопытства до экстатического восторга.

Итак, позитивная эмоциональная среда приравнивается к развивающей. Чтобы подойти к проблеме соотношения эмоционального содержания ожидания ребенка и его развития как человека, мы рассматриваем человеческую беременность не только как вынашивание плода, но как процесс *становления специфической детско-взрослой общности* — системы взаимоотношений, связывающих ребенка с матерью, а через нее — с культурным сообществом людей, и вместе с тем процесс возникновения предпосылки внутреннего мира ребенка как представителя рода человеческого.

В процессе исследования развития пренатальной общности как психологического феномена было обнаружено, что оно подчиняется общей закономерности становления детско-взрослых общностей, для которых характерно чередование стабильных и критических периодов с преобладанием процессов отождествления над обособлением либо наоборот.

Источники отрицательных эмоций различаются, вследствие чего простые действия окружения — успокоить, не обращать внимания, развлекать, исполнять все желания — зачастую оказываются неэффективными. Можно говорить о настоящем кризисе беременности, точная диагностика которого затрудняется

по двум причинам: во-первых, кризис беременности нельзя отождествить с возрастным, во-вторых, обыденное и естественно-научное сознание продолжает считать его явлением сугубо биологическим.

Таким образом, опыт работы на основе представлений о пренатальной общности как о специфической детско-взрослой общности позволил установить существование нормы самооценности внутриутробного ребенка, наметить подходы к построению развивающего пренатального воздействия через обращение к эмоционально-ценностному слою личности будущей матери, еще раз подтвердил важность пренатального воспитания как основы для будущего воспитания и обучения ребенка, для его полноценного и творческого включения в человеческую культуру.

Что представляет собой кризис новорожденности?

Первый год жизни ребенка условно можно разделить на два периода — период новорожденности, который длится от четырех до шести недель и кончается с появлением комплекса оживления, и период младенчества, который заканчивается в год.

Процесс рождения — тяжелый, переломный момент в жизни ребенка. Психологи называют этот период *кризисам новорожденности*.

Причины кризиса новорожденности:

— физиологические (рождаясь, ребенок физически отделяется от матери. Он попадает в совершенно иные условия: холод, яркая освещенность, воздушная среда, требующая другого типа дыхания, необходимость смены типа питания);

— психологические (психика новорожденного ребенка представляет собой набор врожденных безусловных рефлексов, которые помогают ребенку в первые часы его жизни).

Какие же безусловные рефлексы имеет новорожденный? Это прежде всего дыхательный и сосательный рефлексы, защитные и ориентировочные рефлексы. Некоторые рефлексы являются атавистическими («цеплятельный») — они получены от предков-животных, бесполезны для ребенка и вскоре исчезают. Основную часть времени ребенок спит.

Кризис новорожденности — промежуточный период между внутриутробным и внеутробным образом жизни. Если бы рядом с новорожденным не было взрослого человека, то через несколько часов это существо должно было бы погибнуть. Переход к новому типу функционирования обеспечивается только взрослым. Взрослый охраняет ребенка от яркого света, защищает его от холода, оберегает от шума и т. д.

Ребенок наиболее беспомощен в момент своего рождения. У него нет ни единой сложившейся формы поведения. В ходе антропогенеза практически исчезли какие бы то ни было инстинктивные функциональные системы. (Инстинктивные системы — это такие системы, в которых известный раздражитель вызывает заранее заданные формы поведения.) К моменту рождения у ребенка нет ни одного заранее сформированного поведенческого акта. Все складывается при жизни. В этом и заключается биологическая сущность немощности. Потеря инстинктивных форм поведения происходила на протяжении сотен тысяч лет, она — чрезвычайное благо, расширившее возможности развития. Дж. Брунер отмечал, что эволюция приматов основана на отборе в направлении все более отличительного паттерна незрелости, благодаря именно такому направлению отбора стала возможной более гибкая адаптация нашего вида.

Наблюдая новорожденного, можно видеть, что даже сосанию ребенок учится. Терморегуляция еще отсутствует. Единственно, что может ребенок, это принять внутриутробную позу (поджать ножки и прижать к себе ручки) и этим уменьшить площадь теплообмена. Правда, у ребенка есть врожденные рефлексы (например, рефлекс Робинзона, «велосипедные движения» и др.).

Однако эти рефлексы не служат основой для формирования человеческих форм поведения. Они должны отмереть для того, чтобы сформировался акт хватания или ходьба.

Таким образом, период времени, когда ребенок отделен от матери физически, но связан с ней физиологически, и составляет период новорожденности.

Этап новорожденности — это время адаптации ребенка к новым, внеутробным условиям жизни, удлинения периода бодрствования по сравнению с периодом сна, формирования первых, необходимых для психического развития реакций — зрительного и слухового сосредоточения (т. е. умения сосредоточиться на звуковом или зрительном сигнале), первых сочетательных или условных рефлексов, например на положение при кормлении.

В это же время начинает проявляться закономерность, характерная для общего направления развития детей в первые годы жизни и существенно отличающая их от детенышей животных. Эта закономерность проявляется в том, что развитие сенсорных процессов, т. е. зрения, слуха, осязаний, существенно опережает у человеческих младенцев развитие моторики, в то время как у животных, наоборот, движения развиваются раньше, чем группы чувств.

Чем характеризуется психическое развитие ребенка в период новорожденности?

Ребенок обладает чувствительностью: различает соленый, горький, сладкий вкус; реагирует на звуковые раздражители.

Важные события в психической жизни ребенка — возникновение *слухового и зрительного сосредоточения*. Слуховое сосредоточение появляется на 2—3 неделе. Резкий звук, например хлопнувшей двери, вызывает прекращение движений, ребенок замирает и замолкает. Позже, на 3—4 неделе, такая же реакция возникает на голос человека. В это время ребенок не только сосредоточивается на звуке, но и поворачивает голову в сторону его источника. Зрительное сосредоточение, появляющееся на 3—5 неделе, внешне проявляется так же: ребенок замирает и задерживает взгляд (растумеется, недолго) на ярком предмете.

Зрительное и слуховое сосредоточение, которые появляются соответственно в 4—5 и 3 недели, фактически закладывают *основу перехода от ощущения к восприятию*, к возможности увидеть предмет целиком, во всей совокупности его свойств, а также проследить взглядом за движущимся предметом или повернуть голову за перемещающимся источником звука.

Эти реакции развиваются по принципу доминанты — т. е. в момент сосредоточения все другие реакции ребенка прекращаются, он замирает и сосредоточивается только на том звуке или объекте, который привлек его внимание. Новорожденный, приобретя способность реагировать на голос ухаживающей за ним матери, видеть ее лицо, устанавливает с ней эмоциональные связи. Примерно в 1 месяц ребенок, увидев маму, останавливает взгляд на ее лице, вскидывает руки, быстро двигает ногами, издает громкие звуки и начинает улыбаться. Эта бурная эмоциональная реакция была названа «комплексом оживления», она и является показателем перехода к новому этапу развития — *младенчеству*.

Что является основным новообразованием периода новорожденности?

Источником зрительных и слуховых впечатлений, необходимых для нормального развития нервной системы и органов чувств ребенка, и, что еще важнее, организатором таких впечатлений в новорожденном периоде становится взрослый. Взрослый подносит к лицу ребенка предметы, наклоняет свое лицо, разговаривает с ребенком, тем самым активизируя его ориентировочные реакции.

Новорожденный начинает свою жизнь с крика, который в первые дни носит безусловный рефлекторный характер. Первый крик — результат спазма голосовой щели. Спазм сопровождается первые дыхательные рефлексы. Некоторые ученые считают, что первый крик — это и первое проявление отрицательной эмоции: спазмы вызывают чувство стеснения. В данном случае действительно невозможно различить мышечную реакцию и эмоциональное отношение — у новорожденного еще нет никакого жизненного опыта. Однако можно утверждать, что уже в первые дни жизни ребенок криком отвечает на неприятные ощущения, связанные с потребностью в пище, сне, тепле: основанием для крика служат голод, мокрые пеленки и т. д. Наблюдения за новорожденными показали, что первые проявления эмоций выражаются криком, сопровождаются сморщиванием, покраснением, некордированными движениями.

При нормальном воспитании оглушительное «а» новорожденного переходит в менее бурное выражение отрицательной эмоции — плач. Плач становится естественным выражением всякого рода страдания, идет ли речь о физической боли или (конечно, намного позднее) о душевном горе.

Наблюдения за младенцами в течение четырех часов в день в первые пять дней жизни и в течение десяти часов в шестой день жизни обнаружили, что в период от двух до двенадцати часов после рождения на лице младенца отмечаются движения, морфологически напоминающие улыбку. Эти движения возникали во сне и рассматривались как спонтанные и рефлекторные. Собственно улыбка возникала на лице младенца в первую неделю жизни в ответ на различные звуковые стимулы, в том числе в ответ на высокий человеческий голос. Вместе с тем к пятой неделе сам по себе человеческий голос не вызывает у младенца улыбки. К этому возрасту в качестве активаторов улыбки начинают выступать различные зрительные стимулы, в том числе вид человеческого лица. На втором месяце ребенок замирает и сосредоточивается на лице человека, наклонившегося над ним, улыбается, вскидывает ручки, перебирает ножками, появляются голосовые реакции. Приведем пример из наблюдений М. Ю. Кистяковской: у Иры непосредственно после кормления, как и у других наблюдавшихся детей, эмоционально-положительные реакции отсутствуют. Из этого можно сделать вывод, что для возникновения положительной эмоции недостаточно одного только удовлетворения органических потребностей. Оно лишь снимает отрицательные эмоции и создает условия, при которых ребенок может испытать радостное переживание. Но само такое переживание вызвано получением впечатлений, связанных со взрослым.

При зрительно-слуховом сосредоточении на лице взрослого и звуках его голоса возникло торможение общих движений, через 10 секунд сменившееся выразительной улыбкой, длившейся 35 секунд.

Так постепенно у ребенка вырабатывается особая эмоционально-двигательная реакция, обращенная ко взрослому, которая называется *комплексом оживления*. Это выражение появившейся потребности в общении со взрослым — первой социальной потребности ребенка.

Комплекс оживления как реакция на появление взрослого в поле ребенка является свидетельством окончания периода новорожденности.

Психологи детства считают это *новообразование* основным показателем завершения периода новорожденности. «Улыбка на лице ребенка и является концом кризиса новорожденности. С этого момента у него начинается индивидуальная психическая жизнь. Дальнейшее психическое развитие ребенка есть прежде всего развитие средств его общения со взрослыми» (Эльконин Д. Б.).

По мнению М. И. Лисиной, комплекс оживления является выражением появившейся потребности ребенка в общении со взрослым. В классическом исследовании Шпитца и Вольфа (1946) было обнаружено, что в возрасте от двух до пяти месяцев ребенок реагирует улыбкой на любое человеческое лицо. Примерно на четвертом-пятом месяце ребенок начинает отличать мать от других людей. После этого возраста лицо незнакомого человека редко вызывает у него улыбку, он теперь отдает явное предпочтение материнскому лицу и другим знакомым лицам. Улыбка ребенка вызывает встречную улыбку матери, способствует формированию эмоциональной привязанности, теплых, нежных отношений между матерью и ребенком.

Комплекс оживления также является своего рода доминантой, так как в этот момент все другие потребности для ребенка теряют свое значение. Когда к нему подходит взрослый он начинает улыбаться и двигаться, чтобы привлечь к себе внимание взрослого. Такая реакция на взрослого доказывает, что близкие люди являются для младенца не просто необходимым условием развития, но его источником. В этом также заключается существенное отличие детенышей человека от детенышей животных, так как среда, общение со взрослыми, окружающая культура, язык не просто ускоряют или замедляют темп развития, благоприятствуя или, наоборот, препятствуя формированию, становлению определенных качеств, но и направляют это развитие и обогащают его новым содержанием, которое может существен-

но изменить направление саморазвития детей. Об этом важно помнить всем взрослым, окружающим детей с первых дней их жизни.

Реакция на взрослого является не только первой собственно психологической реакцией ребенка, но и первой его социальной реакцией. Л. С. Выготский, говоря о развитии младенцев, писал о том, что это максимально социальное существо, и отчасти это действительно так, потому что ребенок полностью зависит от взрослого, который удовлетворяет все его потребности. Сам ребенок никогда не смог бы выжить, именно взрослый, окружая его вниманием, заботой и уходом, помогает ему нормально сформироваться.

Чем характеризуется социальная ситуация развития младенца?

Специфическая реакция улыбки на лицо матери есть показатель того, что *социальная ситуация психического развития* ребенка уже сложилась. Это социальная ситуация связанности ребенка со взрослым. Л. С. Выготский назвал ее социальной ситуацией «МЫ». По словам Л. С. Выготского, ребенок похож на взрослого паралитика, который говорит: «Мы поели», «Мы погуляли». Здесь можно говорить о неразрывном единстве ребенка и взрослого. Ребенок ничего не может без взрослого человека. Жизнь и деятельность ребенка как бы вплетены в жизнь и деятельность ухаживающего за ним взрослого. В общем это ситуация комфорта, и центральный элемент этого комфорта — взрослый человек. Как заметил Д. Б. Эльконин, пустышка и покачивание — эрзацы, заменители взрослого, говорящие ребенку: «Все спокойно!», «Все в порядке!», «Я — здесь».

Социальная ситуация неразрывного единства ребенка и взрослого содержит в себе *противоречие*: ребенок максимально нуждается во взрослом и в то же время не имеет специфических средств воздействия на него. Это противоречие решается на протяжении всего периода младенчества. Разрешение указанного противоречия приводит к разрушению социальной ситуации развития, которая его породила.

С необходимостью заботы взрослого связан и факт преимущественного развития сенсорики в данном периоде, т. е. органов чувств, а не движений, так как необходимые операции по уходу и обслуживанию берет на себя взрослый, давая возможность тем самым сформироваться органам, по которым проходит наиболее важная для психического развития информация. *Развитие восприятия* все первые годы жизни, фактически весь школьный воз-

раст является одним из наиболее важных психических процессов. От развития восприятия в этом возрасте, как мы увидим далее, во многом зависят и все другие познавательные процессы, прежде всего мышление.

Однако роль взрослого не сводится только к уходу за ребенком, созданию благоприятных условий для развития восприятия. Исследования многих психологов (М. И. Лисина, Л. И. Божович, Э. Эриксон, А. Адлер, А. Фрейд, Дж. Боулби и др.) показали, что в первые месяцы жизни крайне важным для ребенка являются эмоциональный контакт, привязанность и защита, которая исходит от близкого взрослого.

Доказывая, что *ведущей деятельностью* в младенческом возрасте является *эмоционально-личностное общение* со взрослым, Лисина провела серию экспериментов, в которых показала, что и познавательное развитие, а не только развитие эмоций и речи связано с общением со взрослым. Этнопсихологические исследования также продемонстрировали, что дети, которые имеют постоянный тактильный контакт с матерью (например, привязаны у нее за спиной, как во многих африканских племенах), быстрее развиваются.

Для большинства детей, воспитывающихся в семье, социальная ситуация развития в данном периоде выступает как благоприятная, так как взрослые стараются создать все условия для развития младенцев.

Как развиваются движения и действия ребенка в первый год жизни?

Психическое развитие младенца тесно связано с формированием крупной и мелкой моторики в этом периоде. Условия для развития двигательных функций новорожденного создает взрослый: в настоящее время используются гимнастика, плавание и другие формы физической активности. В таблице приведены основные двигательные навыки, появляющиеся в первый год жизни у ребенка, время их появления усреднено, при благоприятных условиях развития можно наблюдать более раннее появление некоторых движений у детей.

Развитие движений и действий

Время появления движений	Развитие движений	Развитие моторики
1 месяц	Поднимает подбородок	Хаотичное движение рук, пальцы сжаты в кулак

Время появления движений	Развитие движений	Развитие моторики
2 месяца	Поднимает грудь	Сжимание и разжимание пальцев рук. Вложенный в руку предмет удерживается всей ладонью 2—3 секунды
3 месяца	Тянется за предметом, но, как правило, промахивается	Удерживает вложенный в руку предмет до 10 секунд, тянет его в рот
4 месяца	Сидит с поддержкой	Ладони часто раскрыты, протягивает руки к предмету, движения пальцев не дифференцированы
5—6 месяцев	Хватает рукой предметы	Противопоставляет большой палец другим, при схватывании предметов доминируют части пальцев
7 месяцев	Сидит без поддержки	Ребенок размахивает схваченными им предметами, стучит, бросает и снова подбирает их, кусает, перекладывает из руки в руку и т. д., движения пальцев дифференцируются
8 месяцев	Садится без посторонней помощи	Берет мелкие предметы двумя пальцами, а большие — всей ладонью, показывает нос, глаза, машет рукой при прощании, крепко сжимает игрушку, которую отбирают
9 месяцев	Стоит с поддержкой, ползает на животе	
10 месяцев	Ползает, опираясь на руки и колени; ходит, держась двумя руками	Манипулирует с предметами, появляются первые функциональные действия, позволяющие относительно верно использовать предметы, подражая действиям взрослых (ребенок катает машинку, бьет по барабану, подносит ко рту чашку с соком)
11 месяцев	Стоит без поддержки	
Год	Ходит, держась одной рукой	

Какая деятельность является ведущей в младенческом возрасте?

Социальная ситуация общей жизни ребенка с матерью приводит к возникновению нового типа деятельности — *непосредствен-*

ного эмоционального общения ребенка и матери. Ребенок в этом возрасте является слабым и совершенно беспомощным. Хотя, родившись, он отделился от матери физически, но биологически еще связан с ней. Ни одной своей потребности он не может удовлетворить самостоятельно: его кормят, купают, одевают в сухое и чистое, перемещают в пространстве, следят за его здоровьем. И, наконец, с ним общаются. Такая беспомощность, полная зависимость от взрослого человека составляют специфику социальной ситуации развития младенца.

Потребность в общении у ребенка появляется рано, примерно в 1 месяц, после кризиса новорожденности (по некоторым данным — в 2 месяца). Комплекс оживления при появлении мамы (или другого близкого человека, ухаживающего за ребенком) показывает возникновение потребности в общении, которая должна как можно более полно удовлетворяться. Непосредственно-эмоциональное общение со взрослым создает у ребенка радостное настроение и повышает его активность, что становится необходимой основой для развития его движений, восприятия, мышления, речи.

Что же происходит, если потребность в общении не удовлетворяется или удовлетворяется недостаточно? Дети, оказавшиеся в больнице или детском доме, отстают в психическом развитии. До 9—10 месяцев они сохраняют бессмысленный, безразличный взгляд, устремленный вверх, мало двигаются, ощупывают свое тело или одежду и не стремятся схватить попавшиеся на глаза игрушки. Они вялы, апатичны, не испытывают интереса к окружающему. Речь появится у них очень поздно. Более того, даже при хорошем гигиеническом уходе дети отстают в своем физическом развитии. Эти тяжелые последствия недостатка общения в младенчестве получили название госпитализма.

Как показали исследования Д. Б. Эльконина и М. И. Лисиной, специфическая особенность ведущего типа деятельности состоит в том, что *предмет этой деятельности* — другой человек. Но если предмет деятельности — другой человек, то эта деятельность и есть общение. Важно не то, что делают люди друг с другом, подчеркивал Д. Б. Эльконин, а то, что предметом деятельности становится другой человек. Общение этого типа в младенческом возрасте очень ярко выражено. Со стороны взрослого ребенок становится предметом деятельности. Со стороны ребенка можно наблюдать возникновение первых форм воздействия на взрослого. Так, очень скоро голосовые реакции ребенка приобретают характер эмоционально активного призыва, хныкание превращается в поведенческий акт, направленный на взрослого человека. Это еще не речь в собственном смысле слова, пока это лишь только эмоционально-выразительные реакции.

Общение в этот период должно носить эмоционально-положительный характер. Тем самым у ребенка создается эмоционально-положительный тонус, что служит признаком физического и психического здоровья.

М. И. Лисина считает, что до 5—6 месяцев у ребенка преобладает ситуативно-личностное общение со взрослым, с развитием действий общение становится ситуативно-деловым (между ребенком и взрослым встает предмет — игрушка).

Какие психические функции и процессы развиваются в течение первого года жизни?

Развитие сенсорики: зрительное сосредоточение, появившееся еще на этапе новорожденности, у младенцев совершенствуется. После второго месяца сосредоточение становится достаточно длительным, к 3 месяцам его продолжительность достигает 7—8 минут. В этом возрасте ребенок определяет форму предметов, реагирует на цвет. Ребенок может проследить движущиеся предметы. В 4 месяца он не просто видит, а активно смотрит: реагирует на увиденное, двигается и повизгивает.

Познавательному развитию ребенка способствует разнообразие впечатлений, которые он получает. Взрослые, ухаживающие за ребенком, должны удовлетворять его потребность в новых впечатлениях, стараясь, чтобы окружающая его обстановка не была однообразной, неинтересной. Познавательное развитие (в первую очередь развитие восприятия) младенцев, живущих в однообразной среде, оказывается несколько замедленным по сравнению с развитием тех, кто получает много новых впечатлений.

К концу младенчества формируются практически все *свойства восприятия* детей — *константность, правильность, предметность, системность*. Появление этих свойств связано с развитием локомоций детей, перемещением в пространстве, благодаря чему они научаются видеть предмет под разным углом зрения, узнавать его в разных сочетаниях, с различного расстояния и под разнообразными углами зрения. Появляются первые сенсорные эталоны — постоянные образы окружающих предметов. С этими эталонами дети соотносят новые объекты, воспринимаемые в окружающем мире. Так как первые эталоны еще не являются обобщенными, но отражают свойства конкретных предметов, они получили название «предметные эталоны».

Основные закономерности и нормативы психического развития младенцев были установлены в первые десятилетия XX в. благодаря исследованиям Н. М. Щелованова и А. Гезелла.

Систематическое изучение генезиса развития психики ребенка было начато Щеловановым еще в 1922 г. с открытием лаборатории генетической рефлексологии. Метод, который применял-

ся в лаборатории, заключался в непрерывном, систематическом наблюдении с регистрацией всех реакций ребенка, возникающих под влиянием внешних и внутренних раздражителей. Применялся также и метод рефлексологического эксперимента, который заключался в формировании искусственных сочетательных рефлексов у младенцев (например, рефлекса на молоко в рожке определенной формы и цвета).

Н. М. Щеловановым и его сотрудниками Н. Л. Фигуриним и М. П. Денисовой были установлены важнейшие закономерности развития детей в период новорожденности и младенчества. Ими была зафиксирована динамика перехода от сна к бодрствованию, описано развитие сенсорных анализаторов, показана возможность формирования первых условных рефлексов на втором-третьем месяце жизни. В их работах были открыты и описаны зрительное и слуховое сосредоточение, установлены нормативы развития памяти и восприятия младенцев, выявлены этапы становления моторики и сенсомоторной координации в первый год жизни. Также был открыт *комплекс оживления* (термин, который был введен в психологию именно этими учеными) и *кризис одного года*. На основе полученных данных были разработаны критерии диагностики психического развития младенцев, которые с некоторыми модификациями используются и в современной практической психологии.

Большой вклад в исследование психического развития младенцев внес и американский психолог Арнольд Луций Гезелл — создатель Иельской клиники нормального детства, в которой изучалось психическое развитие детей раннего возраста — от рождения до 3 лет. Периоды младенчества и раннего детства были в центре научных интересов Гезелла в связи с тем, что он считал, что за первые 3 года жизни ребенок проходит большую часть своего психического развития, так как темпы этого развития наиболее высоки именно в первые 3 года, а затем постепенно замедляются со временем.

Исследования Гезелла в отличие от работ Щелованова были направлены не на анализ закономерностей развития психики в первые три года жизни, а на установление нормативности этого развития. В клинике Гезелла была разработана специальная аппаратура для объективной диагностики динамики психического развития маленьких детей, в том числе кино- и фотосъемка, «зеркало Гезелла» (полупроницаемое стекло, применяемое для объективного наблюдения за поведением детей). Он также ввел в психологию новые методы исследования — лонгитюдный (метод продольного изучения одних и тех же детей в течение определенного периода времени, чаще всего с рождения до подростко-

вого возраста) и близнецовый (сравнительный анализ психического развития монозиготных близнецов). На основе этих исследований была выработана система тестов и показателей нормы для детей от 3 месяцев до 6 лет по следующим показателям: моторика, речь, адаптивное поведение, личностно-социальное поведение. Модификация этих тестов также лежит в основе современной диагностики психического развития младенцев.

В течение первого года жизни активно развиваются не только восприятие и движения, но и память. Именно в это время формируются все генетические *виды памяти* — *эмоциональная, моторная, образная, вербальная*. Эмоциональная память по некоторым данным есть уже у плода. У младенца этот вид памяти является основным в первые недели жизни, он помогает ему ориентироваться в действительности, фиксируя внимание и направляя органы чувств на наиболее важные в эмоциональном отношении объекты. В 7—9 недель появляется и моторная память, ребенок может запомнить и повторить какое-то движение, у него начинают появляться определенные привычные жесты, начало будущих операций. В 4 месяца у детей появляется образная память — сначала в виде узнавания знакомых предметов, а в 8—9 месяцев и воспроизведение того, что ребенок видел ранее. Как появление моторной памяти влияет на организацию движений, на локомоции детей, так появление образной памяти существенно влияет на его общение и формирование мотивационной сферы. С развитием узнавания ребенок начинает дифференцировать окружающих взрослых, узнает приятных и неприятных людей. Дифференцируется и его реакция на них — оживление и улыбка на приятных сменяются плачем при появлении неприятных лиц. А развитие воспроизведения стимулирует появление *первых мотивов*, или, как их называет Л. И. Божович, мотивирующих представлений ребенка, которые способствуют становлению его личности, развитию независимости от окружающей ситуации. Если раньше взрослый мог регулировать поведение ребенка, изменяя ситуацию, убирая, например, неприятные объекты и предлагая ребенку приятные, то теперь, с появлением воспроизведения, ребенок меньше зависит от наличной ситуации, так как у него появляются и устойчивые желания, связанные с объектами или ситуациями, которые сохранились в его памяти. Так и появляются постоянные побуждения или мотивы, направляющие деятельность ребенка.

Развивается и *мышление* младенцев. К концу этого возраста у детей появляется *ручной интеллект*, или *наглядно-действенное мышление*, которое строится на основе проб и ошибок и связано с развитием первых самостоятельных движений, локомоций ре-

бенка. Большое значение имеет и развитие *ориентировки* — реакций на новые предметы, стремление их обследовать. Недаром А. В. Запорожец, исследовавший познавательное развитие в первые годы жизни, подчеркивал, что различные психические процессы являются, по сути, разными видами ориентировки в окружающем мире. Так, восприятие, по его мнению, является ориентировкой в свойствах и качествах предметов, мышление — в отношениях и связях их между собой, а эмоции — в их личностном смысле. Поэтому время, в течение которого ребенок обследует новый предмет, а также количество анализаторов, которые участвуют в этом процессе, являются важными показателями интеллектуального развития младенцев. То есть, чем дольше ребенок рассматривает новую игрушку, чем больше разных качеств он в ней открывает, тем выше его интеллектуальный уровень.

Развивается и *речь*, прежде всего *пассивная* — ребенок слушает и различает звуки. Появляется и собственная, *автономная речь* детей, при этом надо помнить, что в этом возрасте развитие внешней речи идет от слова к предложению, а внутренней — от предложения к слову. Уже в комплексе оживления проявляется особый интерес ребенка на обращенную к нему речь взрослого.

В первом полугодии формируется *речевой слух*, а сам ребенок при радостном оживлении издает звуки, называемые обычно *гулением*. Во втором полугодии возникает лепет, в котором можно различить некоторые повторяющиеся звуковые сочетания, связанные чаще всего с действиями ребенка. Лепет обычно сочетается с выразительной жестикуляцией. К концу 1 года ребенок понимает 10—20 слов, произносимых взрослыми, и сам произносит одно или несколько своих первых слов, сходных по звучанию со словами взрослой речи.

Большое значение для понимания психического развития детей этого возраста имеют данные, полученные в работах Э. Эриксона. Он выделил восемь основных этапов в развитии личности детей; основой личности является ее *идентичность, цельность*. Выделяя период до года в качестве первой стадии психического развития, Эриксон считал, что в это время психика детерминруется в основном близкими людьми, родителями, которые формируют у ребенка *чувство базового доверия или недоверия*, т. е. открытости к миру или настороженности, закрытости к окружающему. Именно это качество впоследствии даст возможность детям доброжелательно относиться к окружающим, без опаски и внутреннего барьера общаться с новыми, незнакомыми людьми. В некоторой степени работы Эриксона показывают, что мотивация общения закладывается именно в этот период. В этом

концепция Эриксона очень близка выводам Лисиной о значении для младенца эмоционального общения со взрослыми.

Об этом же писал и английский психолог и психиатр Джон Боулби, автор *«теории привязанности»*. Его идея состояла в том, что в первые месяцы жизни устанавливается тесная эмоциональная связь между матерью и ребенком, которая не сводима ни к сексуальности, ни к инстинктивному поведению. Резкий разрыв этой связи приводит к серьезным нарушениям в психическом развитии ребенка, прежде всего в структуре его личности. Эти нарушения могут проявиться не сразу (и в этом отличие описываемых Боулби явлений от госпитализма и сходных с ним отклонений), но значительно позднее, часто лишь в подростковом возрасте. Он доказывал, что мать для маленького ребенка является надежной защитой, своеобразной базой, которую он время от времени покидает, стремясь исследовать окружающий мир. Однако эта исследовательская активность стабильна и адекватна в тех случаях, когда ребенок уверен, что он может в любой момент вернуться под защиту матери. Таким образом, главная цель формирования эмоциональной связи между ребенком и матерью — дать ребенку ощущение защищенности и безопасности. Именно тепло и ласка, исходящие от матери в первые годы жизни ребенка, по его мнению, являются более важными, чем правильный уход за ребенком и его обучение. Работы Боулби, посвященные этим вопросам, привели в 50-х гг. XX в. в Англии, а позднее и в других странах, к изменению условий госпитализации маленьких детей, которых не разлучают с матерью.

Какие основные психологические новообразования появляются в младенчестве?

Основными новообразованиями младенческого периода являются хватание и ходьба, создающие предпосылки для формирования предметно-манипулятивной деятельности последующего периода развития.

Примерно в 5 месяцев происходит перелом в развитии ребенка, он связан с возникновением акта хватания — первого организованного, направленного действия. Это настоящая революция в развитии ребенка первого года жизни. Акт хватания подготавливается всей предшествующей его жизнью. Он организуется взрослым и рождается как совместная деятельность ребенка со взрослым, но это обычно не замечают.

Акт хватания — это поведенческий акт, а поведение предполагает обязательное участие ориентировки. Поэтому, для того чтобы возникло хватание, необходимо, чтобы рука превратилась

и орган осязания, чтобы она «раскрылась». Первоначально кисть руки ребенка сжата в кулачок. Пока рука не превратилась в орган перцепции, она не может стать органом хватания. Хватание осуществляется под контролем зрения: ребенок рассматривает свои ручки, следит за тем, как рука приближается к предмету.

Акт хватания имеет чрезвычайное значение для психического развития ребенка. С ним связано возникновение предметного восприятия. Когда раздражитель падает на глаз, образа еще нет. Образ возникает тогда, когда есть практический, действенный контакт между изображением и предметом. Благодаря хватанию возникает пространство. Это пространство вытянутой руки, протяженность его невелика, но предмет вырывается из прежней схемы. До этого восприятие предмета осуществлялось через рот, теперь, когда ребенок тянется к предмету, рот закрывается. Благодаря акту хватания развивается рука: возникает противопоставление большого пальца, что служит одним из родовых отличий человека от его ближайших обезьяньих предков.

На основе акта хватания расширяются возможности манипулирования с предметом, а в возрасте от 4 до 7 месяцев возникают результативные действия: *простое перемещение предмета*, движение им, извлечение из него звуков. В возрасте 7—10 месяцев формируются *соотносимые действия*: ребенок может манипулировать с двумя объектами одновременно, отдаляя их от себя и соотнося их между собой: ребенок отводит объект от себя, приближая его к другому объекту, чтобы положить, поставить или нанизать на него. К концу младенческого возраста (10—11 до 14 месяцев) возникает этап *функциональных действий*: это более совершенные действия нанизывания, открывания, вкладывания, но если раньше ребенок выполнял действие одним показанным ему способом и на одних и тех же предметах, то теперь он пытается воспроизвести действие на всех возможных объектах.

На первый взгляд, кажется, что развитие действий — спонтанный процесс. Действительно, казалось бы, ребенка первого года жизни почти ничему научить нельзя, но человек оказался хитрее. Д. Б. Эльконин говорил, что человек очень давно придумал программированное обучение для детей первого года жизни. Это игрушки, в которых запрограммированы те действия, которые с их помощью должен осуществить ребенок. Манипулирование ребенка с игрушками — это скрытая совместная деятельность. Здесь взрослый присутствует не непосредственно, а опосредованно, будучи как бы запрограммированным в игрушке.

Хватание, направление к предмету стимулируют возникновение сидения — когда ребенок садится, перед ним открываются другие предметы. Появляются предметы, к которым притро-

наться нельзя. Снова проявляется закон опережающего знакомства ребенка с миром, опережающей ориентировки. Ребенок тянется к предмету, он привлекателен, но получить его можно только с помощью взрослого. Благодаря этому общение приобретает другой характер, оно становится общением по поводу предметов. М. И. Лисина назвала его *ситуативно-деловым*.

Изменение предмета общения требует новых средств и способов воздействия на взрослого. Из протянутой к недостигаемому предмету руки возникает указательный жест. Он уже предметно отнесен и содержит в себе зародыш слова. Прекрасно писал о возникновении указательного жеста Л. С. Выготский: «Вначале указательный жест представляет собой просто неудавшееся хватательное движение, направленное на предмет и обозначающее предстоящее действие. Ребенок пытается схватить слишком далеко отстоящий предмет, его руки, протянутые к предмету, остаются висеть в воздухе, пальцы делают указательные движения. Эта ситуация — исходная для дальнейшего развития... Здесь есть движение, объективно указывающее на предмет, и только. Когда мать приходит на помощь ребенку и осмысливает его движение как указание, ситуация существенно изменяется. Указательный жест становится жестом для других... Однако жестом для себя движение становится не иначе, как будучи сначала указанием в себе, т. е. обладая объективно всеми необходимыми функциями для указания и жеста для других, т. е. осмыслено и понято окружающими людьми как указание».

К 9 месяцам (начало кризиса 1-го года) ребенок становится на ножки, начинает ходить. Как подчеркивал Д. Б. Эльконин, главное в акте ходьбы не только то, что расширяется пространство ребенка, но и то, что ребенок отделяет себя от взрослого. Впервые происходит раздробление единой социальной ситуации «Мы», теперь не мама ведет ребенка, а он ведет маму, куда хочет. Ходьба — первое из основных новообразований младенческого возраста, знаменующих собой разрыв старой ситуации развития.

Другое основное новообразование этого возраста — *появление первого слова*. Особенность первых слов в том, что они носят характер указательных жестов. Ходьба и обогащение предметных действий требуют речи, которая бы удовлетворяла общение по поводу предметов. Речь, как и все новообразования возраста, носит переходный характер. Это автономная, ситуативная, эмоционально окрашенная речь, понятная только близким. Это речь специфическая по своей структуре, состоящая из обрывков слов. Исследователи называют ее «языком нянь». Но какой бы ни была эта речь, она представляет собой новое качество, которое может служить критерием того, что старая социальная ситуация разви-

тия ребенка распалась. Там, где было единство, стало двое: взрослый и ребенок. Между ними выросло новое содержание — предметная деятельность.

Подводя итог первой стадии развития ребенка, можно сказать, что с самого начала есть две взаимосвязанные линии человеческого развития: линия развития ориентации в смыслах человеческой деятельности (в ситуативно-личностном общении) и линия развития ориентации в способах человеческой деятельности (в ситуативно-деловом общении).

Как проявляется кризис первого года?

Развитие восприятия, мышления, становление эмоциональных контактов с окружающими, а также появление собственных мотивов поведения измеряют социальную ситуацию развития младенца, который переходит на новый уровень. С этим связано и возникновение критического периода, в том числе и его негативных составляющих, таких как упрямство, агрессия, негативизм, обидчивость. Как правило, эти проявления не становятся устойчивыми и с окончанием кризиса проходят, но при полном игнорировании стремления и активности ребенка могут стать основой для формирования устойчивых негативных качеств личности.

С появлением первых слов и ходьбы начинается новый этап в психическом развитии ребенка. Между младенческим возрастом (0—1) и ранним детством (1—3) существует переходный период, который называется *«кризис 1 года»*.

Внешние проявления кризиса: у ребенка появляются аффективные реакции, когда взрослый его не понимает или что-то запрещает делать. Ребенок становится беспокойным, появляются проявления самостоятельности.

Внутренние причины кризиса: нарастание противоречия между потребностями в познании окружающего мира и теми возможностями, которыми ребенок обладает. Возможности пока являются недостаточными для удовлетворения потребностей.

Главное приобретение переходного периода — своеобразная детская речь, которую Л. С. Выготский назвал автономной. Она значительно отличается от взрослой речи, по своему звучанию иногда напоминает «взрослые» слова, а иногда резко отличается от них (ав-ав — собака, тити — часы).

Как подчеркивал Д. Б. Эльконин, в конце первого года жизни социальная ситуация полной слитности ребенка со взрослым взрывается изнутри. В ней появляются двое: ребенок и взрослый. В этом суть кризиса первого года жизни. В этом возрасте ребенок

приобретает некоторую степень самостоятельности: появляются первые слова, ребенок начинает ходить, развиваются действия с предметами. Однако диапазон возможностей ребенка еще очень ограничен.

Во-первых, речь носит автономный характер: слова ситуативны, они лишь осколки наших слов, слова многозначны, полисемантичны. К тому же в самой автономной речи содержится противоречие. Эта речь — средство общения, но, обращенная к другому, она, как правило, пока еще лишена постоянных значений.

Во-вторых, почти в каждом действии, которое ребенок осуществляет с тем или иным предметом, как бы присутствует взрослый человек. И прежде всего он присутствует путем конструирования предметов, с которыми ребенок манипулирует. Как подчеркивал Д. Б. Эльконин, это явление исключительное, оно наблюдается только в конце младенческого возраста. В более старших возрастах оно не встречается. Ни на одном человеческом предмете, указывал Д. Б. Эльконин, не написан способ его употребления, общественный способ употребления предмета ребенку всегда надо раскрывать. Но поскольку младенцу его еще нельзя показать, приходится конструировать предметы, которые своими физическими свойствами определяют способ действия детей. Манипулируя с предметами, ориентируясь на их физические свойства, ребенок, однако, сам не может открыть общественно выработанных способов употребления предметов. Это противоречие разрешается в раннем детстве в совместной (ребенка и взрослого) предметной деятельности.

РАННЕЕ ДЕТСТВО***Какова социальная ситуация развития детей раннего возраста?***

Новообразования, которые возникают к концу первого года жизни, с необходимостью вызывают построение новой социальной ситуации развития. Это ситуация совместной деятельности со взрослым человеком. Содержание этой совместной деятельности — усвоение общественно выработанных способов употребления предметов, которые ребенку открылись и затем стали его миром. Социальная ситуация развития в раннем возрасте такова: «ребенок — ПРЕДМЕТ — взрослый». В этом возрасте ребенок целиком поглощен предметом. К. Лоренц даже говорил о фетишизации предмета в раннем детстве. Это проявляется, например, в том, как ребенок садится на стульчик или возит за собой машину — ребенок все время смотрит на этот предмет. Правда, за предметом ребенок еще не видит взрослого человека, однако без взрослого он не может овладеть человеческими способами употребления предметов. В этой ситуации ребенок как бы говорит: «Мы слиты, я без тебя ничего не могу сделать, но я прошу тебя: покажи, учи!»

Социальная ситуация совместной деятельности ребенка и взрослого содержит в себе противоречие. В этой ситуации способ действия с предметом (образец действия) принадлежит взрослому, а ребенок в то же время должен выполнять индивидуальное действие. Это противоречие решается в новом типе деятельности, который рождается в период раннего возраста. Это *предметная деятельность*, направленная на усвоение общественно выработанных способов действия с предметами. Прежде всего она предметная, потому что мотив деятельности заключается в самом предмете, в способе его употребления. Общение в этом возрасте становится формой организации предметной деятельности. Оно перестает быть деятельностью в собственном смысле слова, так как мотив перемещается от взрослого на общественный предмет. Общение выступает здесь как средство осуществления предметной деятельности, как орудие для овладения общественными способами употребления предметов. Несмотря на то что общение перестает быть ведущей деятельностью в раннем возрасте, оно продолжает развиваться чрезвычайно интенсивно и становится речевым. Общение, связанное с предметны-

ми действиями, не может быть только эмоциональным. Оно должно стать опосредованным словом, имеющим предметную отнесенность.

По Д. Б. Эльконину, развитие ребенка в раннем детстве имплицитно содержит в себе распад этой ситуации. Совместное действие уже потому, что оно предметно, содержит в себе свою гибель. И. А. Соколянский и Д. И. Мещеряков сумели проследить этот процесс на слепоглухонемых детях, где он подробно развертывается. Задача состоит в том, чтобы раскрыть психологический механизм овладения ребенком предметными действиями.

Ранний возраст — это период с года до 3 лет. В это время происходят важнейшие изменения в психическом развитии детей — формируется мышление, активно развивается двигательная сфера, появляются первые устойчивые качества личности.

Как развивается предметно-орудийная деятельность в раннем детстве?

Ведущей деятельностью в этом возрасте является *предметная деятельность*, которая влияет на все сферы психики детей, определяя во многом и специфику их общения с окружающими. Она возникает постепенно из манипулятивной и орудийной деятельности младенцев. Уже в период младенчества ребенок выполняет довольно сложные манипуляции с предметами — он может научиться некоторым действиям, показанным ему взрослым, перенести усвоенное действие на новый предмет, он даже может освоить некоторые собственные удачные действия. Но манипуляции направлены лишь на использование *внешних свойств и отношений предметов* — ложкой он действует так же, как палочкой, карандашом или совочком.

Переход от младенчества к раннему детству связан с развитием нового отношения к миру предметов — они начинают выступать для ребенка не просто как объекты, удобные для манипулирования, а как *вещи, имеющие определенное назначение и определенный способ употребления*, т. е. в той функции, которая закреплена за ними в общественном опыте. Основные интересы ребенка переносятся в область овладения все новыми и новыми действиями с предметами, а взрослый приобретает роль наставника, сотрудника и помощника. На протяжении всего периода раннего детства осуществляется переход к *предметной деятельности*. Специфика предметной деятельности заключается в том, что здесь ребенку впервые открываются функции предметов: назначения вещей являются их скрытыми свойствами. Функции предметов не могут быть выявлены путем простого манипулирования. Так,

ребенок может бесконечное число раз открывать и закрывать дверцу шкафа, сколь угодно стучать ложкой об пол — этим он ни на шаг не продвинется в познании функций предметов. Только взрослый способен в той или иной форме раскрыть ребенку, для чего служит тот или иной предмет, каково его функциональное предназначение.

Усвоение назначения предметов ребенком является специфически человеческим, оно принципиально отличается от тех форм подражаний, которые наблюдаются, например, у обезьян.

Обезьяна может научиться пить из кружки, но кружка не приобретает для нее постоянного значения предмета, из которого пьют. Если животному хочется пить и оно видит воду в кружке, то пьет из нее. Но с таким же успехом оно будет пить из ведра или с пола, если вода в этот момент окажется там. Точно так же и саму кружку в другое время, при отсутствии жажды, обезьяна будет употреблять для самых разнообразных манипуляций — бросать ее, стучать ею и т. п.

Ребенок благодаря взрослому сразу входит в мир постоянных предметов. Он усваивает постоянное назначение предметов, закрепленное за ними обществом и в целом не изменяющееся в зависимости от данного момента. Это, конечно, вовсе не означает, что, усвоив то или иное предметное действие, ребенок всегда употребляет предмет только по назначению. Так, научившись черкать карандашом по бумаге, он сможет вместе с тем катать карандаши или строить из них колодец. Но важно то, что ребенок при этом знает истинное назначение предмета. Когда двухлетний шалун, например, надевает на голову свой ботиночек, он смеется, так как понимает несоответствие выполняемого действия назначению ботинка.

На первых ступенях развития предметной деятельности *действие и предмет очень жестко связаны между собой*: ребенок способен выполнить усвоенное действие только с тем предметом, который для этого предназначен. Если ему предлагают, например, причесаться палочкой или попить из кубика, он оказывается просто не в состоянии выполнить просьбу — действие распадается. Только постепенно происходит отделение действия от предмета, в результате которого дети раннего возраста приобретают возможность выполнить действие и с не соответствующими ему предметами или использовать предмет не по прямому назначению.

Таким образом, связь действия с предметом проходит три фазы развития:

- 1) с предметом могут выполняться любые действия;
- 2) предмет употребляется только по прямому назначению;

3) свободное употребление предмета, но на новом уровне, когда ребенок знает основную функцию предмета.

Д. Б. Эльконин рассматривал развитие предметного действия в раннем детстве по двум основным направлениям:

1) развитие действия от совместного с взрослым до самостоятельного исполнения;

2) развитие средств и способов ориентации самого ребенка в условиях осуществления действия.

Линия движения от совместности к самостоятельности выявлена в исследованиях И. А. Соколянского и А. И. Мещерякова. Сначала ориентация, исполнение и оценка действия находятся на стороне взрослого (взрослый берет ручки ребенка и производит ими действия). Затем возникает частичное или совместно-раздельное действие (взрослый начинает действие, ребенок заканчивает его). При разделенном действии уже выявилась цель действия, так как ребенок знает, что произойдет в результате этого действия. Далее возникает возможность исполнения действия на основе показа. Ориентировочная часть действия здесь оторвана от исполнительской. Дальше следует речевое указание, и все действие ребенок выполняет самостоятельно.

Вторая существенная линия развития предметных действий — линия развития ориентации в системе свойств объекта и действий с ними — проходит ряд этапов.

I этап

— Неспецифическое употребление орудий (ребенок употребляет орудия, ориентируясь на физические свойства предметов).

— Попытки специфического использования орудий при отсутствии сформированного способа их применения (ребенок понимает употребление ложки, но, когда ест, берет ее ближе к рабочему концу, так что все содержимое ложки выливается).

— Овладение специфическим способом употребления орудия.

II этап

Ребенок начинает употреблять действие в неадекватной ситуации. Наблюдаются два типа переноса.

1. Перенос действия с одного предмета на другой, функционально тождественный (научился пить из чашки, а затем пьет из стаканчика, из кружки и т. п.). Здесь происходит обобщение функции.

2. Перенос действия по ситуации. Научившись пользоваться ботиночками, ребенок натягивает их на мячик, на ножку стула и т. п. Ребенок действует с одним и тем же предметом, но в разных ситуациях.

III этап

Возникновение игрового действия. Взрослый не навязывает ребенку способа действия с игрушками. Игрушки полифункциональны, с ними можно делать все, что угодно. Из-за этих свойств игрушки ориентировочная сторона действия отделяется от исполнительной, в ориентацию включается и ситуация. В результате происходит дальнейшая схематизация действия. Ребенок начинает сравнивать свое действие с действиями взрослого человека, он начинает узнавать в своем действии действия взрослого. Таким образом, перенос действия способствует отделению ребенка от взрослого, сравнению себя с ним, отождествлению себя со взрослым. Социальная ситуация здесь начинает распадаться.

Выявляя в процессе деятельности наиболее важные свойства предмета, ребенок начинает соотносить их с определенными *операциями*, которые он совершает, при этом открывая, какие операции лучше всего подходят к конкретному предмету. Таким образом, дети учатся пользоваться предметами так, чтобы они не были просто продолжением их руки, но использовались исходя из логики самого предмета, т. е. из того, что им лучше всего можно делать. Этапы формирования таких закрепленных за предметом-орудием действий были исследованы П. Я. Гальпериным.

Он показал, что *на первой стадии* — целенаправленных проб — ребенок варьирует свои действия исходя не из свойств орудия, которым он хочет достать нужный ему предмет, но из свойств самого этого предмета. *На второй стадии* — подстерегания — дети случайно находят в процессе своих попыток эффективный способ действия с орудием и стремятся повторить его. *На третьей стадии*, которую Гальперин назвал «стадией навязчивого вмешательства», ребенок активно старается воспроизвести эффективный способ действия с орудием и овладеть им. *Четвертая стадия* — объективной регуляции. На этой стадии ребенок открывает способы регулирования и изменения действия исходя из тех объективных условий, в которых его приходится выполнять.

Гальперин также доказал, что в том случае, когда взрослый сразу же показывает ребенку, каким образом действовать с предметом, этап проб и ошибок минует, а дети сразу же начинают действовать, начиная со второго этапа.

В связи с овладением предметной деятельностью *изменяется характер ориентировки* ребенка в новых ситуациях, она направлена на выяснение того, для чего служит предмет, как его можно употребить? Ориентировка предыдущего возраста — что это такое? — мещется на ориентировку типа «что с этим можно делать?».

Не все усваиваемые ребенком действия способствуют психическому развитию ребенка. Особенно значимыми для психиче-

ского развития оказываются соотносящие и орудийные действия. *Соотносящими* являются действия, цель которых состоит в приведении нескольких предметов (или их частей) в определенные пространственные взаимоотношения: складывание пирамидок из колец, использование сборно-разборных игрушек, закрывание коробок. Способы выполнения соотносящих действий, которые формируются у ребенка, зависят от особенностей обучения: ребенок может просто запомнить место кольца в пирамидке или собирать методом проб и ошибок и, наконец, сравнивать кольца, выбирая самое большое, т. е. он научится подбирать кольца на глаз. Только последний способ гарантирует выполнение подобной задачи в измененных условиях.

Орудийные действия — это действия, в которых один предмет — орудие — употребляется при воздействии на другие предметы. Орудия являются как бы искусственными органами человека, которые он ставит между собой и природой. Выработанный обществом способ употребления орудий запечатлен, зафиксирован в самом их устройстве.

Освоение действий с ложкой, совочком, чашкой, карандашом и т. д. — достаточно непростая задача для ребенка. Движения руки при употреблении ложки отличны от движения по употреблению пищи без ложки, поэтому движение руки должно перестроиться. Для этого надо научиться учитывать связь между орудием и теми предметами, на которые действие направлено.

Орудийными предметами ребенок овладевает в ходе обучения при систематическом руководстве взрослого.

Ступени усвоения орудийных действий:

— на первой ступени орудие служит только продолжением руки ребенка, оно называется *ручным*;

— на второй ступени ребенок начинает ориентироваться *на связь орудия с предметом*, на который направлено действие (ложка с пищей);

— на третьей ступени действие становится *собственно орудийным*.

В течение второго года жизни дети обучаются большинству предметных действий, причем при исследовании их психического развития важно помнить, что орудийные действия в определенной степени могут являться показателем интеллектуального развития детей, в то время как предметные в большей степени отражают степень их обучения, широту контактов со взрослыми.

Таким образом, в раннем детстве ребенок психологически входит в мир постоянных вещей при непрерывной эмоциональной поддержке взрослого.

К концу раннего детства в недрах ведущей предметно-орудийной деятельности зарождаются новые виды деятельности: игра и продуктивные виды деятельности.

Какие изменения происходят в познавательной сфере ребенка в раннем детстве?

Большое значение для психического развития в этом возрасте имеет формирование сенсорики. Исследования многих ученых (К. Бюлера, А. В. Запорожца, Л. А. Венгера) показали, что в первые годы жизни уровень развития сенсорики существенно влияет на мышление. Это связано с тем, что действия восприятия связаны с такими операциями мышления, как обобщение, классификация, подведение под понятие и др.

Развитие *восприятия* определяется тремя параметрами — перцептивными действиями, сенсорными эталонами и действиями соотнесений. Таким образом, становление восприятия заключается в выделении наиболее характерных для данного предмета или ситуации качеств (информативных точек), составлении на их основе устойчивых образов (сенсорных эталонов) и соотнесении этих образов-эталонов с предметами окружающего мира. Перцептивные действия помогают изучить основные свойства и качества воспринимаемого предмета, выделив из них главные и второстепенные. На основе такого выделения ребенок воспринимает информативные точки в каждом из предметов окружающего мира, что помогает при повторном восприятии быстро узнать этот предмет, отнеся его к определенному классу — кукла, машинка, тарелка и т. д.

Действия восприятия, которые вначале являются внешними и развернутыми (ребенок должен не только посмотреть на предмет, но и потрогать его руками, действовать с ним), затем переходят во внутренний план и автоматизируются. Таким образом, развитие перцептивных действий помогает формированию обобщения, так же как и других мыслительных операций, так как выделение наиболее значимых качеств каждого предмета дает возможность в дальнейшем объединить их в классы и понятия.

В раннем возрасте также начинается формирование сенсорных эталонов — вначале как предметных (появляющихся уже в конце младенчества), которые затем, постепенно обобщаясь, переходят на уровень сенсорных. Сначала представления о форме или цвете связаны у ребенка с конкретным предметом (например, круглый мяч, зеленая трава и т. д.). Постепенно это качество обобщается и, отрываясь от предмета, становится обобщенным этало-

ном — цвета, формы, размера. Именно эти три основных эталона формируются у детей к концу раннего возраста.

Действия соотнесения предмета с эталоном помогают систематизировать те знания, которые есть у детей при восприятии новых предметов. Именно эти знания делают образ мира целостным и постоянным. При этом в раннем возрасте дети еще не могут разделить сложный предмет на ряд эталонов, из которых он состоит, но уже могут найти отличия между конкретным предметом и эталоном, например, сказав, что яблоко — это неправильный круг.

В раннем возрасте, кроме *наглядно-действенного мышления*, начинает формироваться и *наглядно-образное мышление*.

Исходя из того что *мышление* предполагает ориентировку в связях и соотношениях между предметами, в исследованиях А. В. Запорожца и Л. А. Венгера были разработаны методы изучения и диагностики младенца на основе способов ориентировки ребенка в ситуации. Эта ориентировка может быть связана с непосредственными действиями с предметами, их зрительным изучением или словесным описанием, определяя тем самым и вид мышления — наглядно-действенное, образное, схематическое, словесно-логическое. При этом наглядно-действенное мышление возникает к концу первого года жизни и является ведущим видом мышления до 3,5—4 лет. Наглядно-образное мышление возникает в 2,5—3 года и является ведущим до 6—6,5 лет, Наглядно-схематическое мышление возникает в 4,5—5 лет, оставаясь ведущим видом мышления до 6—7 лет. И, наконец, словесно-логическое — возникает в 5,5—6 лет, становясь ведущим с 7—8 лет и основной формой мышления у большинства взрослых. Таким образом, в раннем возрасте основным (и практически до конца этого возраста единственным) видом мышления является наглядно-действенное, предполагающее непосредственный контакт ребенка с предметами и поиск правильного решения задачи путем проб и ошибок. Как и в случае с формированием предметных действий, помощь взрослого, который показывает ребенку, на какие параметры ситуации следует обратить внимание, чтобы правильно сориентироваться и правильно решить задачу, необходима для развития мышления ребенка и перехода его на более высокий образный уровень. В то же время к концу раннего возраста при решении простых, связанных с прошлым опытом задачи дети должны уметь ориентироваться практически мгновенно, не прибегая к пробным действиям с предметами, т. е. решать задачи на основе образного мышления.

Характерной особенностью мышления ребенка в этот период является его синкретизм, т. е. нерасчлененность: ребенок пыта-

ется решить задачу, не выделяя в ней отдельных параметров, но воспринимая ситуацию как целостную картинку, все детали которой имеют одинаковое значение. Поэтому помощь взрослого должна быть направлена прежде всего на анализ и выделение отдельных деталей из ситуации, из которых потом ребенок (может быть, также при помощи взрослого) выделит главные и второстепенные. Таким образом, общение со взрослым, совместная предметная деятельность могут существенно ускорить и оптимизировать познавательное развитие детей.

Какие личностные образования появляются в раннем детстве?

Общение со взрослым имеет большое значение не только для формирования познавательной сферы, но и для развития личности детей раннего возраста. Окружающим надо помнить, что представление о себе, первая самооценка детей, в это время является на самом деле интериоризованной оценкой взрослого. Поэтому постоянные замечания, игнорирование пусть даже не всегда успешных попыток детей сделать что-то самостоятельно, недооценка их стараний могут привести уже в этом возрасте к неуверенности в себе, снижению притязаний на успех в осуществляемой деятельности.

Об этом говорил Эриксон, доказывая, что в этом возрасте у детей формируется *чувство самостоятельности, автономности* либо, при неблагоприятном направлении развития, *чувство заисимости*. Доминирование одного из двух вариантов связано, по его мнению, с тем, как взрослые реагируют на первые попытки ребенка добиться самостоятельности. В какой-то степени описание этой стадии у Эриксона коррелирует с описанием формирования *новообразования «я — сам»* в отечественной психологии. Так, в исследованиях Д. Б. Эльконина, Л. И. Божович и других психологов подчеркивается, что к концу раннего детства у детей появляются первые представления о себе как о личности, отличающейся от других самостоятельностью собственных действий.

Этапы развития личности

Для раннего возраста характерны яркие эмоциональные реакции, связанные с непосредственными желаниями ребенка. В конце этого периода, при приближении к кризису 3 лет, наблюдаются аффективные реакции на трудности, с которыми сталкивается ребенок. Он пытается что-то сделать самостоятельно, но у него ничего не получается или рядом в нужный момент

не оказывается взрослого — некому прийти на помощь и сделать это вместе с ним. В такой ситуации вполне вероятно эмоциональная вспышка.

Аффективные вспышки лучше всего гасятся тогда, когда взрослые достаточно спокойно на них реагируют, а по возможности вообще игнорируют. В противном случае особое внимание взрослых действует как положительное подкрепление: ребенок быстро замечает, что уговоры и прочие приятные моменты в общении с родственниками следуют за его слезами или злостью, и начинает капризничать чаще, чтобы этого добиться. Кроме того, ребенка раннего возраста легко отвлечь. Если он действительно расстроен, взрослому достаточно показать ему любимую или новую игрушку, предложить заняться с ним чем-то интересным — и ребенок, у которого одно желание легко сменяется другим, мгновенно переключается и с удовольствием занимается новым делом.

Развитие эмоционально-потребностной сферы ребенка тесно связано с зарождающимся в это время *самосознанием*. Примерно в 2 года ребенок начинает узнавать себя в зеркале. Узнавание себя — простейшая, первичная форма самосознания. Новый этап в развитии самосознания начинается, когда ребенок называет себя — сначала по имени, в третьем лице: «Тата», «Саша». Потом, к трем годам, появляется местоимение «я». Более того, у ребенка появляется и *первичная самооценка* — осознание не только своего «я», но того, что «я хороший», «я очень хороший», «я хороший и больше никакой». Это чисто эмоциональное образование, не содержащее рациональных компонентов (поэтому трудно назвать его самооценкой в собственном смысле этого слова). Оно основывается на потребности ребенка в эмоциональной безопасности, принятии, поэтому самооценка всегда максимально завышена.

Сознание «я», «я хороший», «я сам» и появление личных действий продвигают ребенка на новый уровень развития. В это же время у детей появляются первые признаки негативизма, упрямства, агрессии, которые являются симптомами кризиса 3 лет. Это один из самых значимых эмоционально насыщенных кризисов в онтогенезе. Фиксация на негативном этапе этого кризиса — препятствия, которые возникают при формировании самостоятельности, активности детей (высокая степень опеки — гиперопека, авторитарность, высокие требования и критика со стороны взрослых), не только препятствуют нормальному развитию самосознания, самооценки, но и приводят к тому, что негативизм, упрямство, агрессия, так же как и тревога, отгороженность, становятся устойчивыми свойствами личности. Эти качества, естест-

венно, влияют на все виды деятельности детей — и на их общение с окружающими, и на их учебу — и могут привести к серьезным отклонениям в младшем школьном и подростковом возрасте.

Важной характеристикой этого возрастного этапа является *лабильность эмоциональной сферы* ребенка; его эмоции и формирующиеся в это время чувства, отражающие отношения к предметам и людям, еще не фиксированы и могут быть изменены при изменении ситуации. Фиксация на запрете при появлении другого положительного стимула, отсутствие положительной эмоциональной реакции на новую игрушку и иные показатели ригидности эмоций, так же как и фиксация на отрицательных эмоциях, являются серьезными показателями (свидетельствами) отклонения не только в развитии эмоциональной сферы, но и в общем психическом развитии в этом возрасте.

Как происходит процесс развития речи в раннем детстве?

Рассматривая развитие психических функций, отметим прежде всего, что раннее детство сензитивно к усвоению речи.

Автономная речь ребенка довольно быстро (обычно в течение полугода) трансформируется и исчезает. Необычные и по звучанию, и по смыслу слова заменяются словами «взрослой» речи.

К первому году словарь ребенка — 10 слов; к 1 году 8 месяцам — 100 слов; к 2 годам — 300 слов и более; к 3 годам — 1000—1500 слов.

Развитие речи идет по двум линиям: совершенствуется понимание речи взрослых и формируется собственная активная речь ребенка.

Умение относить слова к обозначаемым предметам и действиям приходит к ребенку не сразу. Сначала понимается ситуация, а не конкретный предмет или действие. При тесном интимном контакте с матерью не только слова, но и жесты, мимика, интонация и ситуация общения — все вместе служит сигналом к действию.

В общении со взрослым ребенок правильно реагирует на его слова, если слова многократно повторяются в сочетании с определенными жестами. Ребенок очень быстро научается ответному действию.

Для ребенка второго года жизни слово гораздо раньше приобретает пусковое, чем тормозящее значение: ребенку значительно легче по словесному указанию начать какое-либо действие, чем прекратить уже начатое. Лишь на третьем году речевые указания взрослых начинают по-настоящему регулировать поведение ре-

бенка в разных ситуациях. Понимание речи взрослых в этот период качественно изменяется. Ребенок может понимать слова, выполнять предметные действия по инструкции взрослых, слушает сказки, рассказы, стихи.

Когда центром ситуации при взаимодействии со взрослым становится слово, ребенок смотрит на взрослого, сосредоточиваясь на его губах, присматривается к артикуляции. Появляются первые попытки произнести слово. В этих попытках ребенок строит артикулярно-произносительный образ слова. Неадекватные речевые пробы исчезают, и ребенок произносит требуемое слово — название предмета.

Развитие активной речи ребенка до полутора лет происходит медленно. Он усваивает от 30—40 до 100 слов и употребляет их очень редко.

После полутора лет ребенок становится инициативным. Появляется вопрос: «Это что?» Темп развития речи сразу же возрастает. К концу второго года ребенок употребляет до 300, а к концу третьего года — от 500 до 1500 слов.

На первых порах речь ребенка мало похожа на речь взрослого. Ее называют автономной речью (она появляется после этапа «косноязычия»): ребенок употребляет такие слова, которыми взрослые обычно не пользуются. Например, «ам-ам» или «ням-ням», «тпруа», «нака», «бяка», «ав-авка». В автономной речи ребенка присутствуют также искаженные слова, произведенные им самим от настоящих слов: «моко» — молоко, «гова» — голова. Они появляются из-за не развитого в полной мере фонематического слуха и недостаточной звуковой артикуляции. Ребенок сам может придумывать автономные слова.

В общении со взрослыми, когда автономная речь ребенка не поддерживается, а требуется правильное произношение, ребенок быстро переходит на этап нормальной речи.

Наряду с расширением словаря и уточнением произношения слов в раннем детстве происходит *усвоение грамматического строя родного языка*. Вначале дети ограничиваются предложениями, состоящими из одного, позднее — двух, слов, не изменяющихся по родам и падежам (до 1 года 9 месяцев). Причем каждое такое слово-предложение может иметь несколько разных значений. Позже речь ребенка начинает приобретать связный характер и выражать простейшие отношения между предметами. Это чаще всего субъект и его действие («мама идет»), действие и объект действия («дай булку», «хочу конфету») или действие и место действия («книга там»).

Дети постепенно начинают в речевом обращении употреблять грамматические формы. К концу раннего возраста дети довольно

хорошо согласовывают слова в предложении. К трем годам усваиваются основные грамматические формы и основные синтаксические конструкции родного языка. В речи ребенка встречаются почти все части речи, разные типы предложений. Речь становится полноценным средством общения.

Этапы развития речи:

- 1) слоги (вместо слов);
- 2) слово-предложение;
- 3) двухсложные предложения (с акцентом, несогласованные, например «мама сюда»);
- 4) трех- и более сложные предложения;
- 5) правильная речь (грамматически согласованные предложения).

Таким образом, в периоде раннего детства происходит чрезвычайно интенсивное развитие речи. Как подчеркивал Д. Б. Эльконин, слово в раннем детстве выступает для ребенка как орудие, которое он использует гораздо чаще, чем другое орудие. Подобно любым другим орудиям, слово дифференцируется, насыщается предметным значением и благодаря переносу в другие ситуации отрывается от предмета и обобщается.

**Основные тенденции
в развитии речи ребенка раннего возраста**

- Пассивная речь в развитии опережает активную.
- Ребенок открывает, что каждый предмет имеет свое название.
- На границе второго и третьего года жизни ребенок, сам того не понимая, как бы интуитивно «открывает», что слова в предложении связаны между собой.
- Происходит переход от многозначности детских слов к первым функциональным обобщениям, построенным на основе практических действий.
- Фонематический слух опережает развитие артикуляции. Ребенок сначала научается правильно слышать речь, а затем правильно говорить.
- Овладевает синтаксическим строем языка.
- Развиваются функции речи, происходит переход от индикативной (указательной) к номинативной (обозначающей) функции речи.

Чем характеризуется кризис трех лет?

Кризис трехлетнего возраста — этап онтогенеза, сопровождающийся резкой и кардинальной перестройкой сложившихся лич-

ностных новообразований у детей и переходом к новому типу взаимоотношений с окружающими.

Одной из характерных особенностей этого возраста являются возникающие у ребенка после двух лет негативизм, упрямство, непослушание, строптивость, т. е. симптомы, которые составляют кризис трехлеток. Проявление этих реакций можно, по всей видимости, рассматривать как зарождение потребности в признании, уважении, так как, по словам Л. С. Выготского, ребенок настаивает не по содержанию желая, а потому, *что он сказал*. Действительно, одним из первых слов детского словаря в этом возрасте является слово «нет». Оно позволяет ребенку выразить свое несогласие, нежелание, дает ему возможность сопротивляться желанию родителей делать все за него, выразить свое право на самостоятельность, автономию.

Отделение себя от других людей, сознание собственных возможностей через чувство овладения телом, ощущение себя источником воли приводят к появлению нового типа отношения ребенка к взрослому. Он начинает сравнивать себя со взрослыми и хочет пользоваться теми же правами, что и взрослые: выполнять такие же действия, быть таким же независимым и самостоятельным. Например, трехлетний Андрюша заявляет: «Когда я вырасту (вырасту) большой, я буду сам чистить зубы. Я буду привозить (привозить) вам тойт (торт). Я буду сажать Киюшу на шкаф. Я буду писать и читать большие книжки». Ребенок говорит о будущем. Но в действительности это вовсе не означает, что он собирается ждать, когда он вырастет.

Желание быть самостоятельным выражается не только в предлагаемых взрослым формах («Сделай это сам. Ты уже большой и можешь это сделать»), но и в упорном стремлении поступить так, а не иначе, ощутив прелесть и возбуждающую тревогу от волеизъявления. Эти чувства столь захватывающи, что ребенок открыто противопоставляет свои желания ожиданиям взрослых.

Рассмотрим еще один пример. К концу раннего возраста Ярослав вдруг открыл для себя сладость от противостояния близким взрослым. Ничего не говоря, не возражая, вдруг в самых неожиданных местах стал останавливаться как вкопанный. Если его брали за руку и просили идти дальше или стремились взять на руки, он начинал безудержно сопротивляться и громко рыдать. Если его оставляли в покое, спокойно смотрел по сторонам, наблюдал за происходящим вокруг. Мог даже перекусить, если ему предлагали, а он проголодался. Но не сходил с места. Взрослый мог уйти. Ярослав оставался стоять. Однажды это противостояние продолжалось 1 час 40 минут. Крупные капли надвигавшего-

ся ливня в этот раз позволили стать аргументом к тому, что пора уходить. (По материалам В. С. Мухиной.)

Считается, что проявление упорства есть упрямство и негативизм, направленные главным образом против близких взрослых. Действительно, негативная форма поведения редко адресуется к другим взрослым и не касается сверстников. Ребенок бессознательно рассчитывает на то, что проявление упорства и испытание близких не принесут ему серьезного ущерба.

Испытание собственной воли, открытый негативизм и упрямство имеют разные нюансы в поведении. В первом случае ребенку можно помочь испытывать самого себя, предложив ему варианты трудных ситуаций, которые он должен сам для себя определить. *Ощущать себя источником своей воли — важный момент в развитии самопостижения.*

Негативизм и упрямство развиваются внутри отношений взрослых и ребенка. Когда ребенок начинает чувствовать себя способным действовать самостоятельно достаточно успешно, он стремится сделать «сам». Попытки обращаться с ребенком в рамках сложившихся прежде отношений могут привести к поддержанию негативизма и упрямства. Именно взрослый как более социализированный человек должен в каждом отдельном случае найти выход из детского противостояния, ведущего к чувству глубокого переживания ребенком своего обособления от других. Ведь настаивая на своем, ребенок не только реализует свою самостоятельность, но и впервые испытывает отторжение от других, которое провоцирует он сам, своей волей или дурным поведением.

Кризис трех лет возникает в результате определенных достижений в личностном развитии ребенка и невозможности его действовать по освоенным прежде способам общения с другими людьми. Но именно переживания кризиса обостряют сензитивность ребенка к чувствам других людей, учат не только навыкам позитивного общения, но и навыкам приемлемых форм обособления себя от окружающих, учат рефлексии на себя и других людей, умению сравнивать себя с другими людьми в ситуации общения в социальном пространстве, контролируемом принятыми в обществе правами и обязанностями, выражаемыми для детского сознания в столь значимых словах, как «можно» и «нельзя».

Возникающие в процессе развития и особым образом прочувствованные в условиях кризиса новообразования (развивающаяся и осознаваемая собственная воля; способность к обособлению; рефлексивные способности и др.) готовят ребенка к тому, чтобы стать личностью.

Л. С. Выготский описывает характеристики кризиса 3 лет.

Первая из них — *негативизм*. Ребенок дает негативную реакцию не на само действие, которое он отказывается выполнять, а на требование или просьбу взрослого. Он не делает что-то только потому, что это предложил ему определенный взрослый человек (ребенок игнорирует требования одного члена семьи или одной воспитательницы, а с другими достаточно послушен. Главный мотив действия — сделать наоборот, т. е. прямо противоположное тому, что ему сказано). Но это не непослушание.

Вторая характеристика кризиса 3 лет — *упрямство*. Это реакция ребенка, который настаивает на чем-то не потому, что ему этого очень хочется, а потому, что он сам об этом сказал взрослым и требует, чтобы с его мнением считались. Упрямство — не настойчивость, с которой ребенок добивается желаемого. Упрямый ребенок продолжает настаивать на том, чего ему не так уж сильно хочется, или совсем не хочется, или давно расхотелось.

Третья характеристика кризиса 3 лет, которая будет присуща всем последующим переходным периодам, — *обесценивание*. Обесценивается то, что было привычно, интересно, дорого раньше. 3-летний ребенок может начать ругаться (обесцениваются старые правила поведения), отбросить или даже сломать любимую игрушку, предложенную не вовремя (обесцениваются старые привязанности к вещам), и т. п.

Следующая характеристика — *строптивость* — близка к негативизму и упрямству, но направлена не против конкретного взрослого, а против принятых в семье норм поведения (порядков).

Своеволие — т. е. ребенок хочет делать все сам; но это не кризис первого года, где ребенок стремится к физической самостоятельности, теперь он стремится к самостоятельности намерения, замысла.

Протест-бунт, который проявляется в частых ссорах с родителями; по Л. С. Выготскому, «ребенок находится в состоянии войны с окружающими, в постоянном конфликте с ними».

Деспотизм диктует свое поведение (если в семье один ребенок), проявляет деспотическую власть по отношению ко всему окружающему.

Все эти явления могут проявляться с разной интенсивностью.

Основными новообразованиями раннего детства являются игровые действия с предметами и первая форма игровой деятельности «Я сам», что проявляется в тенденции к самостоятельности.

В чем состоит эгоцентризм детского мышления (по Ж. Пиаже)?

Понятие эгоцентризма ввел Ж. Пиаже. Он установил, что дети дошкольного возраста не способны увидеть окружающее

чужими глазами, понять, как видит окружающий мир другой человек.

Но эгоцентризм — весьма широкое понятие, и, кроме познавательного эгоцентризма, характеризующего процессы восприятия, мышления и воображения, люди страдают и другими его формами: моральным и коммуникативным эгоцентризмом, когда даже взрослые зачастую не способны понять, что у других может быть другая точка зрения на одно и то же явление. В общении с другими они сосредоточены только на своих переживаниях и проблемах. Обычно у взрослых проявляется моральный и коммуникативный эгоцентризм потому, что в детстве не была проведена децентрация (т. е. избавление ребенка от познавательного эгоцентризма).

Как же формируется у детей ориентация в пространстве?

Родившийся ребенок обладает чувствительностью, позволяющей ему начать познание окружающего мира. Но первоначально, как указывал Г. Гегель, «это чистая чувствительность. Она бесконечно богата и вместе с тем абсолютно бедна. Это нечто, в котором уже содержится все и еще нет ничего. О предмете, который дан в чистой чувствительности, мы не можем ничего сказать, на него можно лишь указать рукой».

По мере роста и социализации ребенка начинается процесс развития чувствительности, основанный на принципе дифференциации. В частности, ребенок постепенно овладевает умением ориентироваться в окружающем пространстве.

На чем основано это умение?

С математической точки зрения умение ориентироваться в пространстве — это способность указать положение точки на плоскости или в пространстве или же установить взаимное расположение точек и фигур относительно друг друга. Заметим, что в математике для решения этих двух задач всегда задается соответствующая система координат.

Следовательно, есть два вида ориентации в пространстве: 1) установление положения объекта на плоскости или в пространстве относительно субъекта познания; 2) установление взаимного расположения объектов на плоскости или в пространстве.

Каким же образом человек осуществляет указанные два способа ориентации в пространстве?

В первом случае субъект является тем центром, относительно которого он сам устанавливает положение в пространстве того или иного объекта познания. Во втором случае субъект выступает в роли оценщика взаимного положения визуально воспринимаемых объектов. Таким образом, роль познания в этих двух видах ориентации принципиально различная.

Для ориентации первого вида человек обладает естественной системой координат: раздвинутые в стороны руки — первая ось координат (вправо-влево); имеющаяся в теле человека осевая линия, делящая тело на две симметричные половины, — вторая ось координат (вверх-вниз); наконец, перпендикуляр к телу, совпадающий с направлением зрения, — третья ось координат (вперед-назад).

С помощью такой природной системы координат человек определяет положение любого предмета относительно себя — своего тела. При этом, если познание ограничивается ориентацией в горизонтальной плоскости, то вся плоскость делится на четыре сектора. О предмете, находящемся в секторе *A*, говорят, что он «справа от меня», о предмете, находящемся в секторе *B*, говорят, что он «впереди меня», в секторе *C* — «слева от меня», и, наконец, в секторе *D* — «сзади (позади) меня».

Для оценки взаимного расположения предметов на плоскости или в пространстве (второй вид ориентации) человек также строит (но уже многомерную) систему координат, а именно:

1) с помощью аккомодации человек по направлению зрения строит первую ось координат, которая позволяет определить относительную дальность предметов на данной оси: «Этот предмет ближе, а тот дальше»;

2) по оси расположения предметов на некоторой линии он устанавливает: «Эти предметы находятся по одну или по разные стороны от данной линии — оси»;

3) по вертикальной оси он устанавливает: «Этот предмет выше расположен (ниже), чем другой» или: «Этот предмет находится над (под) другим»;

4) по концентрическим окружностям, за центр которых принят некоторый предмет, человек устанавливает: «Этот предмет находится внутри, а тот вне окружности» и т. д.

Взрослый человек с развитыми восприятием и мышлением владеет этими двумя видами ориентации в совокупности, в единстве, пользуясь то одним из них, то другим, то обоими вместе. Растущий же ребенок овладевает ими постепенно, на протяжении многих лет; и сначала он овладевает элементами второго вида ориентации: научается оценивать расположение предметов по отношению к какому-то центру (началу координат). Этим центром может быть не только он сам, но и какой-то фиксированный предмет принятый за центр. Ребенок тем самым устанавливает, что предмет, положение которого определяется, может быть ближе (дальше), выше (ниже), правее (левее), над (под) и т. д. относительно центра или на какой-то оси, идущей от этого центра.

В возрасте двух-трех лет ребенок начинает понимать, что у него есть правая и левая руки, его тело имеет две симметричные половины, у него есть передняя и задняя, верхняя и нижняя части тела. Тем самым он неосознанно устанавливает, что его тело есть система координат для ориентации в пространстве. Затем он научается видеть окружающие его предметы в своей природной системе координат — устанавливать, как расположен любой объект относительно данной системы координат.

Только после этого можно говорить об эгоцентризме (в смысле Ж. Пиаже), когда ребенок в состоянии свободно ориентироваться относительно себя самого, своего тела, но не может сказать (вообразить и выразить словами), как видит окружающие предметы другой человек, находящийся в другой позиции, чем он сам.

Дж. Х. Флейвелл так охарактеризовал задания, которыми пользовался Ж. Пиаже: «Дается задание смотреть на некоторую сцену из данной точки *A* и одновременно представить себе, как она выглядит с другой точки зрения — *B* (например, расположенной сзади раздражителя). Наиболее частая реакция при решении этой задачи в раннем детстве состоит в том, что ребенок просто дает эгоцентрическое представление своей собственной перспективы».

Для того чтобы ребенок мог решить эту задачу и установить ориентацию в пространстве первого вида другого человека, находящегося в ином положении, чем он сам, ему необходимо мысленно построить природную систему координат для этого человека и определить положение предметов в реальном пространстве или на макете в данной воображаемой системе. В этом и состоит вся трудность заданий на эгоцентризм.

С другой стороны, эгоцентризм детского мышления проявляется в неумении слышать и учитывать чужую точку зрения. Процент эгоцентрической речи в спонтанной речи детей раннего возраста очень велик. По мнению Ж. Пиаже, ребенок высказывает мысль не с целью, чтобы его поняли, а как бы для себя. Ему не нужен собеседник, достаточно иметь слушателя. В споре ребенок еще не может учитывать точки зрения другого. Постепенно процент эгоцентрической речи снижается, а к 7 годам такая речь почти не проявляется. Чем лучше выстроена воспитательная работа с детьми и чем больше дети общаются друг с другом, тем быстрее уходит из их форм общения эгоцентрическая речь.

ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

Чем характеризуется социальная ситуация развития в дошкольном возрасте?

Отделение ребенка от взрослого к концу раннего возраста создает предпосылки для создания новой социальной ситуации развития. В чем же она заключается? Впервые ребенок выходит за пределы своего семейного мира и устанавливает отношения с миром взрослых людей. Идеальной формой, с которой ребенок начинает взаимодействовать, становится мир социальных отношений, существующих в мире взрослых людей. Идеальная форма, как считал Л. С. Выготский, — это та часть объективной действительности (более высокая, чем уровень, на котором находится ребенок), с которой он вступает в непосредственное взаимодействие; это та сфера, в которую ребенок пытается войти. В дошкольном возрасте этой идеальной формой становится мир взрослых людей. По словам Д. Б. Эльконина, здесь дошкольный возраст вращается, как вокруг своего центра, вокруг взрослого человека, его функций, его задач. Взрослый здесь выступает в обобщенной форме, как носитель общественных функций в системе общественных отношений (взрослый — папа, доктор, шофер и т. п.). *Противоречие этой социальной ситуации развития* Д. Б. Эльконин видит в том, что ребенок есть член общества, вне общества он жить не может, основная его потребность — жить вместе с окружающими людьми, но это осуществить в современных исторических условиях невозможно: жизнь ребенка проходит в условиях опосредованной, а не прямой связи с миром. Ребенок еще не в состоянии реально участвовать в жизни взрослых. Данное противоречие разрешается в игре как в ведущей деятельности. Это единственная деятельность, которая позволяет смоделировать жизнь взрослых и действовать в ней.

Круг отношений детей расширяется, они чаще бывают в магазинах, больницах и т. п., появляется потребность изображать взрослую жизнь. Здесь впервые появляется общение со сверстниками, форма его — внеситуативно-личностная. Со взрослыми преобладает внеситуативно-познавательное общение (общение по поводу мира предметов), ребенок испытывает потребность во внимательном, уважительном отношении к нему.

Что является ведущим видом деятельности дошкольника?

Как подчеркивает З. Фрейд, все дети хотят быть большими, эта тенденция чрезвычайно выражена в детской жизни, отсюда развитие игровых форм деятельности. *Игра* — это такая форма деятельности, в которой дети, создавая специальную игровую ситуацию, замещая одни предметы другими, замещая реальные действия сокращенными, воспроизводят основные смыслы человеческой деятельности и усваивают те формы отношений, которые будут реализованы, осуществлены впоследствии.

Велик разрыв между реальным уровнем развития и идеальной формой, с которой ребенок взаимодействует, поэтому единственная деятельность, которая позволяет смоделировать эти отношения, включиться в уже смоделированные отношения и действовать внутри этой модели, — это *сюжетно-ролевая игра*.

Игра — ведущий тип деятельности ребенка дошкольного возраста. Д. Б. Эльконин подчеркивал, что игра относится к символично-моделирующему типу деятельности, в котором операционально-техническая сторона минимальна, сокращены операции, условны предметы. Однако игра дает возможность такой ориентации во внешнем, зримом мире, которую никакая другая деятельность дать не может. Все типы деятельности ребенка дошкольного возраста, за исключением самообслуживания, носят моделирующий характер. *Сущность всякого моделирования*, считал Д. Б. Эльконин, состоит в воссоздании объекта в другом, не натуральном материале, в результате чего в объекте выделяются такие стороны, которые становятся предметом специального рассмотрения, специальной ориентировки. Именно поэтому Д. Б. Эльконин называл игру «гигантской кладовой настоящей творческой мысли будущего человека».

Что же составляет *предмет* этой деятельности? Это *взрослый человек как носитель определенных общественных функций*, вступающий в определенные отношения с другими людьми, использующий в своей предметно-практической деятельности определенные правила.

На протяжении своего развития ребенок постоянно «овладевает» взрослым человеком. Сначала он овладевает им как орудием. Но это орудие отличается от всякого другого орудия. Ложкой можно попробовать что-то делать (бросать, стучать и пр.), а со взрослым уже не поспешишь... Если что-то плохо сделал — значит, это уже произошло, это уже непоправимо. В ситуации человеческих отношений приходится внутренне проигрывать не только всю систему своих действий, но и всю систему последствий

своих действий. Поэтому необходимость формирования *внутреннего плана действий* рождается именно из системы человеческих отношений, а не из системы материальных отношений. Такова точка зрения Д. Б. Эльконина. В игре ребенок сначала эмоционально, а затем интеллектуально осваивает всю систему человеческих отношений.

Как показали исследования Д. Б. Эльконина, игра — это не всеобщая форма жизни всех детей, она — образование историческое. Игра возникает только на определенных этапах развития общества, когда ребенок не может принять непосредственного участия в системе общественного труда, когда возникает «пустой» промежуток времени, когда надо подождать, чтобы ребенок подрос. У ребенка имеется тенденция в эту жизнь активно входить. На почве этой тенденции и возникает игра. По мнению Д. Б. Эльконина, формы игры ребенок берет из форм свойственного его обществу пластического искусства. Многие исследователи связывают проблему возникновения игры с проблемой искусства.

Структура развернутой формы сюжетно-ролевой игры

1. *Единица, центр игры* — роль, которую берет на себя ребенок. В детском саду в игре ребят есть все профессии, которые имеются в окружающей действительности. Но самое замечательное в ролевой игре — то, что, взяв на себя функцию взрослого человека, ребенок воспроизводит его деятельность очень обобщенно, в символическом виде.

2. *Игровые действия* — это действия, свободные от операционально-технической стороны, это действия со значениями, они носят изобразительный характер.

В детской игре происходит *перенос значений с одного предмета на другой* (воображаемая ситуация), поэтому, возможно, дети и предпочитают неоформленные предметы, за которыми не закреплено никакого действия (или заместители). Существовало мнение, что в игре все может быть всем (В. Штерн). Но, как считал Л. С. Выготский, так может рассуждать человек, забывший свое детство. Перенос значений с одного предмета на другой ограничен возможностями показа действия. Процесс замещения одного предмета другим подчинен правилу: замещать предмет может только такой предмет, с которым можно воспроизвести хотя бы рисунок действия.

Какое значение имеет *символика игры*? По мнению Д. Б. Эльконина, абстрагирование от операционально-технической стороны предметных действий дает возможность *смоделировать систему отношений между людьми*. Яркие примеры приведены в монографии Д. Б. Эльконина «Психология игры».

В игре нужен *товарищ*. Если нет товарища, то действия, хотя и имеют значение, не имеют смысла. Смысл человеческих действий рождается из отношения к другому человеку.

Эволюция действия, по Д. Б. Эльконину, проходит следующий путь:

- ребенок ест ложкой;
- кормит ложкой;
- кормит ложкой куклу;
- кормит ложкой куклу, как мама.

На этом пути действие все более схематизируется, все кормление превращается в уход, в отношение к другому человеку

Линия развития действия: от операциональной схемы действия к человеческому действию, имеющему смысл в другом человеке; от единичного действия к его смыслу. В игре происходит *рождение смыслов человеческих действий* (оно для другого человека) — в этом, по мнению Д. Б. Эльконина, величайшее гуманистическое значение игры.

3. Последний компонент в структуре игры — *правила*. В игре впервые возникает новая форма удовольствия ребенка — радость от того, что он действует так, как требуют правила. В игре ребенок плачет как пациент и радуется как играющий. Это не просто удовлетворение желания, это линия развития произвольности, которая продолжается в школьном возрасте.

Итак, *игра* — это деятельность по ориентации в смыслах человеческой деятельности. Она ориентировочная по своему существу. Именно поэтому она и выносит ребенка на девятый вал его развития и становится ведущей деятельностью в дошкольном возрасте.

Как влияет игра на общее психическое развитие ребенка?

В *игровой деятельности* наиболее интенсивно формируются психические качества и личностные особенности ребенка, складываются другие виды деятельности, которые потом приобретают самостоятельное значение.

Игровая деятельность влияет на формирование *произвольности психических процессов*. Так, в игре у детей начинают развиваться *произвольное внимание* и *произвольная память*. В условиях игры дети сосредоточиваются лучше и запоминают больше, чем в условиях лабораторных опытов. Сознательная цель (сосредоточить внимание, запомнить и припомнить) выделяется для ребенка раньше и легче всего в игре. Сами условия игры требуют от ребенка сосредоточения на предметах, включенных в игровую

ситуацию, на содержании разыгрываемых действий и сюжета. Если ребенок невнимателен к тому, что требует от него игровая ситуация, если не запоминает условий игры, то он просто изгоняется сверстниками. Потребность в общении, в эмоциональном поощрении вынуждает ребенка к целенаправленному сосредоточению и запоминанию.

Игровая ситуация и действия с ней оказывают постоянное влияние на умственное развитие ребенка дошкольного возраста. В игре ребенок учится действовать с *заместителем предмета* — он дает заместителю новое игровое название и действует с ним в соответствии с названием. Предмет-заместитель становится опорой для *мышления*. На основе действий с предметами-заместителями ребенок учится мыслить о реальном предмете. Постепенно игровые действия с предметами сокращаются, ребенок научается мыслить о предметах и действовать с ними в умственном плане. Таким образом, игра в большой мере способствует тому, что ребенок постепенно переходит к *мышлению в плане представлений*.

В то же время опыт игровых и особенно реальных взаимоотношений ребенка в *сюжетно-ролевой игре* ложится в основу особого *свойства мышления*, позволяющего стать на точку зрения других людей, предвосхитить их будущее поведение и в зависимости от этого строить свое собственное поведение.

Ролевая игра имеет определяющее значение для развития *воображения*. В игровой деятельности ребенок учится замещать одни предметы другими, брать на себя различные роли. Все это способствует развитию воображения. В играх детей старшего дошкольного возраста уже необязательны предметы-заместители, так же как необязательны и многие игровые действия. Дети научаются отождествлять предметы и действия с ними, создавать новые ситуации в своем воображении. Игра может протекать во внутреннем плане. Например, шестилетняя Катюша рассматривает фотографию, где изображена девочка, которая подперла пальчиком щечку и задумчиво смотрит на куклу. Кукла посажена возле игрушечной швейной машины. Катюша говорит: «Девочка думает, как будто ее куколка шьет». Своим объяснением маленькая Катя обнаружила свойственный ей самой способ игры.

Влияние игры на *развитие личности* ребенка заключается в том, что через нее он знакомится с поведением и взаимоотношениями взрослых людей, которые становятся образцом для его собственного поведения, и в ней приобретает основные *навыки общения*, качества, необходимые для установления контакта со сверстниками. Захватывая ребенка и заставляя его подчиняться

правилам, соответствующим взятой на себя роли, игра способствует развитию *чувств и волевой регуляции поведения*.

Продуктивные виды деятельности ребенка — рисование, конструирование — на разных этапах дошкольного детства тесно слиты с игрой. Так, рисуя, ребенок часто разыгрывает тот или иной сюжет. Нарисованные им звери сражаются между собой, догоняют друг друга, люди идут в гости и возвращаются домой, ветер сдувает висящие яблоки и т. д.

Интерес к рисованию, конструированию первоначально возникает именно как игровой, направленный на процесс создания рисунка, конструкции в соответствии с игровым замыслом. И только в среднем и старшем дошкольном возрасте интерес переносится на результат деятельности (например, рисунок), и она освобождается от влияния игры.

Внутри игровой деятельности начинает складываться и *учебная деятельность*, которая позднее становится ведущей деятельностью. Элементы учения вводит взрослый, они не возникают непосредственно из игры. Дошкольник начинает учиться играя — к учению он относится как к своеобразной ролевой игре с определенными правилами. Однако, выполняя эти правила, ребенок незаметно для себя овладевает элементарными учебными действиями. Принципиально иное, чем к игре, отношение к учению взрослых постепенно, исподволь перестраивает и отношение ребенка к нему. У дошкольника появляется *желание учиться*, и складываются первоначальные умения.

В игре ребенок постигает *специфические знаки* двоякого типа: индивидуальные условные знаки, имеющие мало общего по своей чувственной природе с обозначаемым предметом, и иконические знаки, чувственные свойства которых визуально приближены к замещаемому предмету.

Индивидуальные условные знаки и иконические знаки в игре берут на себя функцию отсутствующего предмета, который они замещают. Разная степень приближенности предмета-знака, замещающего отсутствующий предмет, и замещаемого предмета способствует *отработке знаковой функции речи*: опосредствующая взаимосвязь «предмет — его знак — его наименование» обогащает смысловую сторону слова как знака.

Действия замещения, кроме того, способствуют развитию у ребенка *умения свободно обращаться с предметами* и использовать их не только в том качестве, которое было усвоено в первые годы детства, но и по-другому (чистый носовой платок, например, может заменить бинт или летнюю шапочку).

Игра как ведущая деятельность имеет особое значение для развития *рефлексивного мышления*.

Рефлексия — это способность человека анализировать свои собственные действия, поступки, мотивы и соотносить их с общечеловеческими ценностями, а также с действиями, поступками, мотивами других людей. Рефлексия способствует адекватному поведению человека в мире людей.

Игра способствует развитию рефлексии, поскольку в игре возникает реальная возможность контролировать то, как выполняется действие, входящее в процесс общения. Так, играя в больницу, ребенок плачет и страдает как пациент и доволен собой как хорошо исполняющий роль. Двойная позиция играющего — исполнитель и контролер — развивает способность соотносить свое поведение с поведением некоего образца. В ролевой игре возникают предпосылки к рефлексии как чисто человеческой способности осмысливать свои собственные действия, предвидя реакцию других людей.

Какое значение для психического развития ребенка имеют игрушки?

Игрушка выступает как средство психического развития ребенка.

Игрушка возникает в истории человечества как средство подготовки ребенка к жизни в современной ему системе общественных отношений. Игрушка — предмет, служащий для забавы и развлечений, но одновременно являющийся средством психического развития ребенка.

В младенчестве ребенок получает погремушки, которые определяют содержание его поведенческой активности, его манипулирования. Он внимательно разглядывает подвешенные перед его глазами игрушки, что упражняет его восприятие (происходит запечатление форм и цветов, возникает ориентировка на новое, появляется предпочтение).

В раннем возрасте ребенок получает так называемые *автодидактические игрушки* (матрешки, пирамидки и др.), в которых заложены возможности развития ручных и зрительных соотносящих действий. Развлекаясь, ребенок учится соотносить и различать формы, размеры, цвета.

В этом же возрасте он получает множество *игрушек* — *заместителей реальных предметов человеческой культуры*: орудий, предметов быта (игрушечная посуда, игрушечная мебель), машин и др. Через подобные игрушки ребенок осваивает функциональное назначение предметов, овладевает орудийными действиями.

Многие игрушки современных детей имеют исторических прародителей, которые возникли на определенном этапе развития человечества. Уменьшенные лук и стрелы, бумеранги, ножи и т. д. имели у древних народов особое назначение. Они обучали ребенка, готовящегося к будущей жизни, конкретным орудийным действиям. В наше время эти предметы превращены в игрушки, которые, с одной стороны, как бы сохраняют функцию предмета-прародителя (лук пускает стрелу, стрела летит и попадет в цель; бумеранг возвращается; нож режет и т. д.), но, с другой стороны, уже не служат настоящими орудиями (игрушечный лук не имеет достаточной упругости, чтобы придать стреле большую скорость и силу удара; игрушечная стрела имеет тупой конец, чтобы избежать несчастных случаев; бумеранг также превращен в забаву — игрушку, вырабатывающую ловкость; игрушечный нож не имеет острого лезвия, не может резать предметы с плотной фактурой). Игрушки — копии реальных орудий — имеют совершенно иные функции, чем сами орудия. Они служат для развития у ребенка не частных профессиональных качеств, а некоторых общих качеств, например меткости, ловкости. Те же функции исполняют игрушки, происшедшие из ритуальных предметов (например, мяч и др.).

Игрушки — копии предметов, существующих в быту взрослых, приобщают ребенка к этим предметам. Он познает их функциональное назначение, что помогает ему психологически войти в мир постоянных вещей.

Помимо игрушек, созданных специально для детской игры, в качестве игрушек часто используются различные бытовые предметы (пустые катушки, спичечные коробки, карандаши, доскужки, веревочки и др.) и так называемый природный материал (шишки, веточки, щепочки, кора, сухие корни и др.). Взрослый подсказывает ребенку возможность использования подобных предметов в качестве заместителей реальных предметов.

Большинство из перечисленных предметов может быть использовано по-разному в зависимости от сюжета игры и ситуативных задач; в игре эти предметы выступают как полифункциональные. Выступая в качестве заместителей многих предметов, они помогают ребенку уже в трехлетнем возрасте *овладеть действиями замещения*. Если ребенок, получая в руки предмет с определенной за ним функцией, действует с ним в соответствии с этой функцией и затрудняется использовать этот предмет по другому назначению, то, получая полифункциональный предмет, он легко использует его в качестве множества других предметов, которые он замещает.

Игрушка — средство воздействия на нравственную сторону личности ребенка. Особое место среди игрушек занимают куклы и мягкие игрушки — изображения мишки, зайца, обезьяны, собаки и др. Первоначально ребенок выполняет с куклой только те действия, которые ему показывает взрослый: качает куклу, возит ее в коляске, кладет в кроватку. Это прежде всего подражательные действия, а не изображение отношений взрослых. В дальнейшем взрослый предлагает ребенку куклу или игрушечную зверюшку как объект для эмоционального общения. Ребенок учится покровительствовать, проявлять заботу, сопереживать игрушке. Играя с куклой или игрушечной зверюшкой, ребенок учится рефлексии, эмоциональному отождествлению. Ребенок переживает со своей куклой все события собственной и чужой жизни во всех эмоциональных и нравственных проявлениях.

Куклы — копии человека, имеют особое значение, так как выступают в роли партнера в общении во всех его проявлениях. У каждого ребенка устанавливаются особые отношения со своей куклой или зверюшкой, он по-своему привязывается к игрушке, переживая благодаря ей множество разнообразных чувств. Любимая игрушка учит ребенка доброте, способности идентифицироваться с куклой, с природой, с другими людьми.

Какие уровни развития сюжетно-ролевой игры выделяет Д. Б. Эльконин?

На основе глубокого изучения игры детей 3—7 лет Д. Б. Эльконин выделил и охарактеризовал четыре уровня ее развития.

Первый уровень развития игры

1. Центральным содержанием игры этого уровня являются главным образом *действия с определенными предметами*, направленные на соучастника игры. Это действия «матери» или «воспитательницы», направленные на «детей».

2. *Роли здесь фактически есть*, но они определяются действием, а не определяют его сами. Как правило, роли не называются, дети фактически не становятся друг по отношению к другу в типичные для реальной жизни отношения.

3. *Действия* здесь однообразны и состоят из ряда повторяющихся операций (например, кормление при переходе от одного блюда к другому). Игра со стороны действий ограничена только актами кормления, которые логически не перерастают в другие за ними следующие действия, так же как и не предваряются другими действиями, например мытьем рук и т. п. Логика действий легко нарушается без протестов со стороны детей.

Второй уровень развития игры

1. Основным *содержанием* игры, как и на предыдущем уровне, остается *действие с предметом*. Но в нем на первый план выдвигается соответствие игрового действия реальному.

2. *Роли детьми называются*. Намечается *разделение функций*. Выполнение роли сводится к реализации действий, связанных сданной ролью.

3. Логика действий определяется их последовательностью в реальной действительности. Количество действий расширяется.

Третий уровень развития игры

1. Основным *содержанием* игры становится выполнение вытекающих из роли действий, среди которых начинают выделяться *специальные действия*, передающие характер отношений к другим участникам игры, например обращение к повару: «Давайте первое» и т. п.

2. *Роли ясно очерчены и выделены*. Дети называют свои роли до начала игры. Роли определяют и направляют поведение ребенка.

3. *Логика и характер действий* определяются взятой на себя ролью. Действия становятся разнообразными: не только собственно кормление, но и чтение сказки, укладывание спать и т. п. Появляется специфическая ролевая речь, обращенная к товарищу по игре в соответствии со своей ролью и ролью, выполняемой товарищем, но иногда прорываются и обычные внеигровые отношения.

4. Нарушение логики действия опротестовывается. Протест сводится обычно к ссылке на то, что «так не бывает». *Вычленяются правила поведения*, которым дети подчиняют свои действия. В этой связи показательно, что нарушение правила (порядка действий) замечается чаще со стороны, чем самим выполняющим действие. Упрек в нарушении правил огорчает ребенка, и он пытается поправить ошибку и найти ей оправдание.

Четвертый уровень развития игры

1. Основным *содержанием* игры становится *выполнение действий, связанных с отношением к другим людям*, роли которых выполняют другие дети.

2. *Роли ясно очерчены и выделены*. На протяжении всей игры ребенок ведет только одну линию поведения. *Ролевые функции детей взаимосвязаны*. Речь носит явно ролевой характер, определяемый и ролью говорящего, и ролью того, к кому она обращена.

3. *Действия развертываются в последовательности*, строго воссоздающей реальную логику. Они разнообразны и отражают

богатство действий лица, изображаемого ребенком. Ясно выделены действия, направленные к разным персонажам игры.

4. *Нарушение логики действий и правил отвергается*, отказ от нарушений мотивируется не просто ссылкой на реальную действительность, но и указанием на рациональность правил.

Выделенные уровни развития игры являются, по мнению Д. Б. Эльконина, и определенными стадиями развития самого ребенка.

Каковы основные этапы игровой деятельности (стадии развития игры)?

Сюжетно-ролевая игра не сразу появляется у дошкольника в своем развернутом виде и не останавливается в своем развитии, если для ребенка создаются благоприятные условия.

Представим в таблице этапы развития игры дошкольника: от ролевой до спортивных игр.

Этап развития игры	Возраст ребенка	Содержание	Партнеры	Влияние игры на развитие ребенка
1. Ролевая игра	Младший дошкольник (2,5—4 года)	Действия осуществления роли (изображают взрослого в различных функциях)	Партнеры по игре не нужны	Усваивает функции человека в обществе (мама, продавец и т. п.)
2. Сюжетно-ролевая игра	Средний дошкольник (3,5—5 лет)	Содержание усложняется, разыгрывается жизненный или сказочный сюжет, роли открыты, а <i>правила еще скрыты</i>	Нужен товарищ для игры, если роль выполняется неправильно, то начинается скандал	Усваивает: 1) функции человека, 2) способы осуществления функций, 3) правила взаимоотношений
3. Сюжетно-ролевая игра раздваивается на игру с правилами и игры-драматизации 1) Игра с правилами	Старший дошкольник (5—7 лет)	Усвоение норм и правил выполнения роли, главное в игре — действовать по <i>правилам</i>	Если правила не выполняет кто-либо, его убирают из игры	Развивается саморегуляция, появляется первая форма волевого поведения — поступок

Этап развития игры	Возраст ребенка	Содержание	Партнеры	Влияние игры на развитие ребенка
4. Спортивные игры (вторая стадия развития игры с правилами)	Младший школьник	Главное не процесс, а результат игры — выигрыш	Нарушение правил — это обычная практика	Развитие двигательных способностей и личностных качеств (мотивации и т. д.)
1 этап 2) Игры-драматизации	Старший дошкольник	Изображение сказочных героев, усвоение морально-этических норм поведения (сказочные герои — носители норм)	Здесь возникают конфликты по поводу выбора роли	Ребенок оттачивает навыки общения, формируются зачатки морали
4. Игры-фантазии (скорее возникают из сюжетно-ролевой игры)	Младший школьник	Внешнего действия нет, дети фантазируют, представляют себя в будущем	Партнер не нужен	Развитие воображения, планирования

Таким образом, игра развивается, а вместе с ней развивается личность ребенка, от богатства содержания и способов действий в игре напрямую зависит личностный рост воспитуемого.

В отличие от других видов деятельности в дошкольном возрасте у игры нет своего продукта, это ориентировочная деятельность в собственном и полном смысле слова. В игре происходит ориентация ребенка в смыслах взрослой серьезной человеческой деятельности. В игре перед ребенком выступает система отношений людей друг к другу. По Д. Б. Эльконину, игра сама в себе содержит свою гибель: из нее рождается потребность в настоящей серьезной общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности, что становится важной предпосылкой для перехода к учению. Когда возникает такая реальная возможность, игра гибнет.

Как развиваются изобразительная и другие виды деятельности дошкольника?

В современном индустриальном обществе игра не является единственным типом деятельности детей. Другие типы деятель-

ности в дошкольном возрасте — изобразительная деятельность, элементарный труд, восприятие сказки, учение.

Изобразительная деятельность ребенка давно привлекает внимание художников, педагогов и психологов (Ф. Фребель, И. Люке, Г. Кершенштейнер, Н. А. Рыбников, Р. Арнхейм и др.). Рисунки детей изучаются с разных точек зрения. Основные исследования сосредоточены главным образом на возрастной эволюции детского рисунка (Г. Кершенштейнер, И. Люке). Другие авторы шли по линии психологического анализа процесса рисования (Э. Нейман, Н. А. Рыбников). Следующая категория работ по детскому рисунку шла по линии измерения одаренности при рисовании. Исследователи обычно собирали большое число детских рисунков и распределяли их по степени совершенства. Ряд авторов посвятили свои труды анализу связи умственного развития и рисования (Ф. Гуденаф). А. Ф. Лазурский и другие психологи подчеркивали связь между личностью ребенка и его рисунком.

Несмотря на все эти разнообразные подходы, рисунок с точки зрения его психологической значимости изучен еще недостаточно. С этим связано большое число разноречивых теорий, объясняющих психологическую природу детских рисунков.

Своеобразие этих рисунков породило ряд концепций. Среди них большое место занимает интеллектуалистическая теория — теория символизма детского рисунка. По мнению В. Штерна, рисунок ребенка — отнюдь не изображение конкретно воспринимаемого предмета. Ребенок изображает то, что он знает об объекте, а не непосредственно воспринимаемый образец. С точки зрения В. Штерна, Д. Селли и др., рисунок следует рассматривать как символ определенных понятий. Отсюда: рисунок может быть показателем умственного развития. Но почему тогда хорошие рисунки выполняются умственно отсталыми детьми и наоборот.

Близка к концепции В. Штерна Лейпцигская школа комплексных переживаний. По мнению психологов этой школы (Г. Фолькельт), детское искусство носит экспрессионистский характер — ребенок изображает не то, что он видит, а то, что он переживает. Он выражает свои чувства, свои эмоциональные состояния. Поэтому рисунок ребенка субъективен и часто не понятен постороннему человеку.

Однако, как отмечал Н. А. Рыбников, для понимания детского рисунка очень важно исследовать не только продукт, результат рисования, но и сам процесс создания рисунка. Изобразительная деятельность ребенка отличается от изобразительной деятельности взрослого человека: деятельность взрослого художника направлена на результат, тогда как для ребенка продукт изобрази-

тельной деятельности играет второстепенную роль. Только к концу дошкольного возраста ребенок начинает обращать внимание на рисунок как на продукт изобразительной деятельности.

В работах ряда исследователей проблемы детского рисунка сделана попытка наметить стадии развития изобразительной деятельности. Итальянский психолог К. Риччи считал, что она в своем развитии проходит два этапа — доизобразительный и изобразительный, которые, в свою очередь, делятся на несколько стадий.

Доизобразительный этап

— Стадия каракулей, которая начинается в возрасте двух лет. Первые каракули — обычно почти случайные метки. В это время ребенка интересует не изображение, а карандаш. На этой стадии развития он еще не умеет связывать зрительные образы с рисованием. Он получает удовольствие от самих движений, когда водит карандашом по бумаге.

— Примерно через шесть месяцев после начала стадии каракулей у ребенка возникает возможность зрительного контроля за рисованием. Хотя взрослый сам еще может не видеть качественного различия в рисунках, приобретение контроля над движениями имеет очень важное значение для ребенка. Теперь он познает зрительно то, что делает кинестетически. Большинство детей рисуют на этой стадии с большим энтузиазмом. Любые замечания, отбивающие у ребенка охоту к рисованию каракулей, на этой стадии могут вызвать задержку развития.

— Стадия последующей интерпретации (от 2-х до 3-х лет). Она мало отличается от предыдущей по качеству изображения. На этой стадии ребенок начинает давать названия своим рисункам, по-прежнему состоящим из каракулей. Если раньше ребенок получал удовольствие от движений как таковых, то теперь он начинает связывать свои движения с окружающим его внешним миром. Начинается переход от «мышления в движениях» к «обозначенному мышлению». По мере того как ребенок рисует, пометки на бумаге начинают приобретать для него зрительное значение, а это, в свою очередь, влияет на дальнейшее развитие рисования.

В целом на стадии рисования каракулей наиболее важной для ребенка становится возможность создавать линии и формы, овладевать моторной координацией, строить образное отражение окружающей действительности.

Изобразительный этап

Первую стадию изобразительного этапа составляют *рисунки с примитивной выразительностью* (3—5 лет). Эти рисунки, по мнению исследователей, «мимичны», а не «графичны». Пример:

рисунок прыгающей девочки, на котором прыгание изображено в виде зигзагообразной линии. Если ребенка спросить через два дня: «Что это такое?», он говорит: «Это забор» (забыл, что изображал).

— Вторую стадию составляют *схематичные детские рисунки* (6—7 лет). Ребенок начинает понимать и практически ориентироваться на то, что прыжки и мимика к изображению никакого отношения не имеют. Ребенок изображает объекты с теми качествами, которые им принадлежат.

В отечественной системе дошкольного воспитания введено систематическое обучение рисованию в детских садах. В результате исследований Н. П. Сакулиной и Е. А. Флериной была установлена еще одна стадия в развитии детского рисования — рисование по наблюдению. По мнению Н. П. Сакулиной, для появления стадии образного рисунка большое значение имеет формирование навыков наблюдения объектов, а не техника рисования.

Однако теперь меняются акценты в оценивании детских рисунков. «Если сто лет назад происходящее в возрасте 7—8 лет усиление реализма рисунка расценивалось как эстетический прогресс, то сегодня многие склонны рассматривать это как упадок, как снижение экспрессивности и смелости детских произведений», — писал американский ученый Г. Гарднер. Автор не предлагает новой периодизации детских рисунков, он лишь дает старым периодам новые названия: стадию схемы он называет «золотым веком детского рисунка», а стадию формы и линии — «периодом буквализма».

Периодизация изобразительной деятельности представляет собой единое нормативное представление о развитии детского рисования. Это как бы среднеарифметическая норма. Поэтому важным дополнением к периодизации служат типологические исследования, позволяющие фиксировать типичные варианты развития.

Н. П. Сакулина отмечает, что к 4—5 годам выделяются два типа рисовальщиков: предпочитающие рисовать отдельные предметы (у них преимущественно развивается способность изображения) и склонные к развертыванию сюжета, повествования (у них изображение сюжета в рисунке дополняется речью и приобретает игровой характер). Г. Гарднер пишет о «коммуникаторах» и «визуализаторах». Для первых процесс рисования всегда включен в игру, в драматическое действие, в общение; вторые сосредоточиваются на самом рисунке, рисуют самозабвенно, не обращая внимания на окружающих.

Это противопоставление можно проследить и дальше. Дети, склонные к сюжетно-игровому типу рисования, отличаются жи-

вым воображением, активностью речевых проявлений. Их творческое выражение в речи настолько велико, что рисунок становится лишь опорой для развертывания рассказа. Изобразительная сторона развивается у этих детей хуже, в то время как дети, сосредоточенные на изображении, активно воспринимают предметы и создаваемые ими рисунки, заботятся об их качестве. У них преобладает интерес к декорированию изображения, т. е., говоря более обобщенно, структурной стороне своих произведений.

Какова роль изобразительной деятельности в общем психическом развитии ребенка?

По мнению А. В. Запорожца, изобразительная деятельность, подобно игре, позволяет более глубоко осмыслить интересующие ребенка сюжеты. Однако еще более важно, как указывает он же, что по мере овладения изобразительной деятельностью у ребенка создается внутренний идеальный план, который отсутствует в раннем детстве. В дошкольном возрасте внутренний план деятельности еще не полностью внутренний, он нуждается в материальных опорах, рисунок — одна из таких опор.

Американские авторы (В. Ловенфильд и В. Ломберт Бриттен) считают, что художественное воспитание оказывает огромное влияние на развитие ребенка. Ребенок может найти себя в рисовании, и при этом будет снят эмоциональный блок, тормозящий его развитие. У ребенка может произойти самоидентификация, возможно, впервые в его творческой работе. При этом его творческая работа сама по себе может не иметь эстетического значения. Очевидно, что такое изменение в его развитии гораздо важнее, чем конечный продукт — рисунок.

Л. С. Выготский любил повторять слова Б. Спинозы: «Никакое большое дело не делается без большого чувства». И в этой связи ценность художественного воспитания не в том, что оно передает знания или формирует навыки, а в том, что оно создает, как подчеркивал Л. С. Выготский, «фон жизни, фон жизнедеятельности... оно расширяет, углубляет и прочищает эмоциональную жизнь ребенка, впервые пробуждающуюся и настраивающуюся на серьезный лад».

В статье «Предыстория развития письменной речи» Л. С. Выготский рассматривал детский рисунок как переход от символа к знаку. Символ имеет сходство с тем, что он обозначает, знак такого сходства не имеет. Детские рисунки — символы предметов, так как они имеют сходство с изображаемым, слово такого сходства не имеет, поэтому оно становится знаком. Рисунок помогает слову стать знаком. По мнению Л. С. Выготского, с психоло-

гической точки зрения мы должны рассматривать рисунок как своеобразную детскую речь: «Рисование ребенка по психологической функции есть своеобразная графическая речь, графический рассказ о чем-либо». Л. С. Выготский рассматривает детский рисунок как подготовительную стадию письменной речи.

Как подчеркнул Д. Б. Эльконин, продуктивная деятельность, в том числе и рисование, совершается ребенком с определенным материалом, и каждый раз воплощение замысла осуществляется с помощью разных изобразительных средств, в разном материале (домик из кубиков и домик на рисунке). Продукты изобразительной деятельности — не просто символы, обозначающие предмет, они модели действительности. А в модели каждый раз выступают какие-то новые характеристики действительности. В модели из реального предмета отделяются, абстрагируются отдельные признаки, и категориальное восприятие начинает свою самостоятельную жизнь. *Категориальное восприятие* (формы, цвета, величины и т. п.) возникает в материальной продуктивной деятельности: ребенок силой материала отделяет от предмета его свойства. Раньше предполагали, что категориальное восприятие возникает через речь, однако название «ложится» на подготовленные продуктивными видами деятельности отделение признака. Ребенок как бы играет красками, рисуя «зеленую корову» или «коричневую траву». Это показывает, что цвет как категория для ребенка начинает уже существовать. Первоначально (до этого) он опредмечен, конкретен, не существует отдельно от предмета. Только благодаря отрыву этих свойств от предмета становится возможной работа с этими свойствами на основе эталонов, мер. Как показали исследования А. В. Запорожца, Л. А. Венгера и др., развитие восприятия в дошкольном возрасте происходит на основе усвоения сенсорных эталонов и мер. Сенсорные эталоны — это система звуков речи, система цветов спектра, система геометрических форм, шкала музыкальных звуков и т. д.

Еще одна функция детского рисунка — *функция экспрессивная*. В рисунке ребенок выражает свое отношение к действительности, в нем можно сразу увидеть, что является главным для ребенка, а что второстепенным, в рисунке всегда присутствуют эмоциональный и смысловой центры. Посредством рисунка можно управлять эмоционально-смысловым восприятием ребенка.

Наконец, последнее. Излюбленный сюжет детских рисунков — человек. Это центр всей детской жизни. Несмотря на то что в изобразительной деятельности ребенок имеет дело с предметной действительностью, реальные отношения и здесь играют чрезвычайно важную роль. Однако эта деятельность недостаточно вы-

водит ребенка в мир зрелых социальных отношений, в мир труда, в котором участвуют взрослые люди.

Помимо игры и изобразительной деятельности, в дошкольном возрасте деятельностью становится также *восприятие сказки*.

Ш. Бюлер специально изучала роль сказки в развитии ребенка. По ее мнению, герои сказок просты и типичны, они лишены всякой индивидуальности. Часто они даже не имеют имен. Их характеристика исчерпывается двумя-тремя качествами, понятными детскому восприятию. Но эти характеристики доводятся до абсолютной степени: небывалая доброта, храбрость, находчивость. При этом герои сказок делают все то, что делают обыкновенные люди: едят, пьют, работают, женятся и т. п. Все это способствует лучше пониманию сказки ребенком.

Но в каком же смысле восприятие сказки может быть деятельностью? Восприятие маленького ребенка отличается от восприятия взрослого человека тем, что это развернутая деятельность, которая нуждается во внешних опорах. А. В. Запорожцем и др. было выделено специфическое действие для этой деятельности — содействие, когда ребенок становится на позицию героя произведения, пытается преодолеть стоящие на его пути препятствия.

Какое влияние сказка оказывает на развитие ребенка? Выдающийся психоаналитик, детский психолог и психиатр Бруно Бетельхейм написал замечательную книгу «Польза и значение волшебной сказки», где обобщил свой опыт использования сказки для психотерапевтического воздействия на ребенка. Его книга объясняет, почему сказки оказывают такое большое и положительное влияние на развитие ребенка. Б. Бетельхейм работал с детьми, имеющими глубокие нарушения в поведении и общении. Он считал, что причина этих нарушений — потеря смысла жизни. Чтобы обрести этот смысл, ребенок должен выйти за узкие границы сосредоточенности на самом себе и поверить в то, что он сделает значительный вклад в окружающий мир, если не сейчас, то по крайней мере в будущем. Чувство удовлетворенности тем, что ребенок делает, очень важно для него. Чтобы обрести это чувство, нужна помощь взрослого. Нет ничего более важного для ребенка, чем тот импульс, который дают ему родители, знакомя его с культурным наследием всего человечества.

Сказка — произведение искусства. Как подчеркивает Б. Бетельхейм, значение сказки различно для каждого человека и даже для одного и того же человека в разные моменты его жизни. И как почти каждый вид искусства, сказка становится своего рода психотерапией, потому что каждый человек (каждый ребенок) открывает в ней свое собственное решение насущных жизненных проблем.

Язык сказки доступен ребенку. Сказка проста и в то же время загадочна.

Стиль сказки также понятен ребенку. Ребенок еще не умеет мыслить логически, и сказка никогда не утруждает ребенка какими-то логическими рассуждениями. Ребенок не любит наставлений, и сказка не учит его напрямую. Сказка предлагает ребенку образы, которыми он наслаждается, незаметно для себя усваивая жизненно важную информацию. В ней все герои имеют четкую моральную ориентацию. Они либо целиком хорошие, либо целиком плохие. Ребенок отождествляет себя с положительным героем.

Сказка очень близка ребенку эмоционально, по мироощущению. Кроме того, внутренняя интеллектуальная жизнь возможна только тогда, когда ее содержание прошло через сопереживание другому лицу или персонажу. Всякая сказка — это рассказ об отношениях между людьми, сказка вводит в круг таких отношений, которых ребенок в реальной жизни может не замечать.

Формы элементарного труда интересны и важны потому, что между ребенком и взрослым устанавливаются своеобразные отношения: это отношения реальной взаимопомощи, координации действий, распределения обязанностей. Все эти отношения, возникая в дошкольном возрасте, в дальнейшем продолжают развиваться.

Последний вид деятельности в дошкольном возрасте — **учение**. Вне обучения, вне процесса передачи ребенку общественно выработанных способов действия вообще невозможно развитие. Обучение в ранних возрастах вплетено во все виды деятельности ребенка. Сначала оно еще не выделено в качестве самостоятельного вида деятельности. Но постепенно у ребенка возникает тенденция чему-то учиться. Например, он делает аппликацию и учится вырезать кружочек, взрослый показывает ему, ребенок повторяет. Такое обучение элементарным приемам и действиям, выделяясь из продуктивной деятельности, еще не содержит системы, характерной для усвоения научных понятий, знаний. К концу дошкольного возраста ребенок переходит от спонтанного типа обучения к реактивному типу обучения (по программе, предложенной взрослым человеком), и очень важно сделать так, чтобы ребенок хотел делать то, что хочет взрослый человек.

Каковы основные тенденции в развитии психических процессов в дошкольном возрасте?

Познавательная сфера

Как уже неоднократно подчеркивалось, все психические процессы — это особые формы предметных действий. В последние

тогда произошло изменение представлений о психическом развитии благодаря выделению в действии двух частей: ориентировочной и исполнительной. Исследования А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина и П. Я. Гальперина позволили представить психическое развитие как процесс отделения ориентировочной части действия от самого действия и обогащения ориентировочной части действия.

А. Р. Лурия изучал роль речи в регуляции поведения: посредством слов создается «умственный» путь, по которому ребенку надо идти. На основе речи может быть заранее построен образ действия, а затем он может быть реализован. То, как речь оказывает влияние на осуществление предметного действия, сигнализирует о том, «оторвалась» ли ориентировочная часть от исполнительной или нет.

А. В. Запорожец, изучая развитие движений у детей, показал, что в самом простом движении у ребенка есть фаза подготовки и фаза реализации. Возникновение фазы подготовки в предметном действии повышает его эффективность. От того, как организована ориентация ребенка, зависит тот или совсем иной результат (это можно видеть на примере восприятия сказки: от изменения композиции сказки можно добиваться различного понимания ее ребенком).

А. В. Запорожец показал, что в образовании навыка между ориентировочными и двигательными, исполнительными реакциями имеют место сложные и изменяющиеся отношения. На разных стадиях развития ребенка предварительная ориентировка в ситуации очень незначительно влияет на результаты его действий. Дети находят решение путем проб и ошибок. На этой стадии ориентировочные реакции идут вслед за практической, исполнительной деятельностью. На второй генетической ступени решающее значение приобретает двигательно-тактильная ориентировка в обстоятельствах. Ощупывающая рука позволяет ознакомиться с ситуацией и «учит глаз». Глаз аккумулирует опыт и получает возможность в дальнейшем выполнять ориентировочную функцию самостоятельно. На следующей ступени ребенок овладевает способами чисто зрительного исследования ситуации. Глаз предвосхищает, опережает исполнительные движения. И, наконец, становится возможной ориентировка в пределах не только воспринимаемой, но и представляемой ситуации.

Сама ориентация может осуществляться на разных уровнях: материальном (или практически-действенном), сенсорно-зрительном и умственном. В обобщенном виде можно сказать, что в ходе развития ребенка:

1) возникает разделение действия на ориентировочную и исполнительную части;

2) в дошкольном возрасте ориентировочная часть действия отделяется от исполнительной;

3) сама ориентировочная часть возникает из материальной, практической, исполнительной части и носит в дошкольном возрасте мануальный (или сенсорный) характер;

4) ориентировочная деятельность в дошкольном возрасте чрезвычайно интенсивно развивается.

Поэтому, когда мы говорим о развитии *восприятия* в дошкольном возрасте, мы имеем в виду развитие способов и средств ориентации. В дошкольном возрасте, как показали исследования Л. А. Венгера, происходят усвоение сенсорных эталонов (цвета, формы, величины) и соотнесение соответствующих предметов с этими эталонами. Как показали исследования Д. Б. Эльконина, в этом возрасте происходит усвоение эталонов фонем родного языка: «Дети начинают их слышать в категориальном ключе». Эталоны — это достижение человеческой культуры, это «сетка», через которую мы смотрим на мир. Благодаря усвоению эталонов процесс восприятия действительности начинает приобретать *опосредованный характер*. Использование эталонов делает возможным переход от субъективной оценки воспринятого к его объективной характеристике.

Усвоение общественно выработанных эталонов, или мер, меняет характер детского *мышления*, в развитии мышления к концу дошкольного возраста намечается переход от эгоцентризма (центрации) к децентрации. Это подводит ребенка к объективному, элементарно-научному восприятию действительности.

Условием возникновения и развития мышления ребенка, по А. В. Запорожцу, является изменение видов и содержаний детской деятельности. Простое накопление знаний не приводит автоматически к развитию мышления.

Мышление ребенка формируется в педагогическом процессе и очень важно еще раз подчеркнуть, что своеобразие развития ребенка заключается не в адаптации, не в индивидуальном приспособлении к условиям существования, а в *активном овладении ребенком способами практической и познавательной деятельности* имеющими социальное происхождение. По мнению А. В. Запорожца, овладение подобными способами играет существенную роль в формировании не только сложных видов абстрактного словесно-логического мышления, но и мышления наглядно-образного, характерного для детей дошкольного возраста.

А. В. Запорожец писал, что формы детского мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое)

не представляют собой возрастных стадий его развития. Это, скорее, стадии овладения некоторым содержанием, некоторыми сторонами действительности. Поэтому, хотя они и соответствуют в целом определенным возрастным группам и хотя наглядно-действенное мышление появляется раньше, чем мышление наглядно-образное, эти формы не связаны с возрастом однозначно.

Переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и словесному мышлению, как показано в экспериментальных исследованиях А. В. Запорожца, Н. Н. Подьякова, Л. А. Венгера и др., происходит на основе изменения характера ориентировочно-исследовательской деятельности, благодаря замене ориентировки на основе проб и ошибок более целенаправленной двигательной, затем зрительной и наконец мысленной ориентировкой.

В развитии мышления дошкольника существенную роль играет овладение детьми способами *наглядного моделирования* тех или иных явлений (Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко и др.). *Наглядные модели*, в которых воспроизводятся существенные связи и отношения предметов и событий, являются важнейшим средством развития способностей ребенка и важнейшим условием формирования внутреннего, идеального плана мыслительной деятельности. Возникновение плана наглядных представлений о действительности и способность действовать в плане образов (внутреннем плане) составляют, по словам А. В. Запорожца, первый, «цокольный этаж» общего здания человеческого мышления. Он закладывается в различных видах детской деятельности — в игре, конструировании, изобразительной деятельности и др.

В центре сознания в дошкольном возрасте, по Л. С. Выготскому, стоит *память*. В этом возрасте возникает *намеренное запоминание* в целях последующего воспроизведения материала. В основе ориентации в этот период лежат обобщенные представления. Ни они, ни сохранение сенсорных эталонов и т. п. невозможны без развития памяти. У младших дошкольников произвольное запоминание и произвольное воспроизведение — единственная форма работы памяти, качество запоминания зависит от интереса ребенка к материалу и от того, насколько активно ребенок действует по отношению к нему.

В возрасте четырех-пяти лет начинают складываться произвольные формы запоминания. Наиболее благоприятные условия для этого создаются в игре, когда ребенок вынужден запоминать роли, условия, правила. У некоторых детей дошкольного возраста встречается особый вид зрительной памяти — эйдетическая память. Ее образы по своей яркости и отчетливости приближаются к образам восприятия.

Воображение ребенка складывается в игре и переходит в другие виды деятельности. В игре трех-четырехлетних детей существенно сходство предмета-заместителя с предметом, который он замещает. У детей более старшего возраста воображение может опираться и на такие предметы, которые вовсе не похожи на замещаемые. Постепенно необходимость во внешних опорах исчезает. Происходит интериоризация — переход к игровому действию с предметом, которого в действительности нет, к игровому преобразованию предмета, приданию ему нового смысла и представлению действий с ним в уме без реального действия. Так зарождается воображение как психический процесс.

Как развивается речь дошкольника?

В дошкольном детстве в основном завершается долгий и сложный процесс овладения речью. К 7 годам язык для ребенка становится действительно родным.

— Развивается *звуковая сторона речи*. Младшие дошкольники начинают осознавать особенности своего произношения. Развивается фонематический слух, и при соответствующем обучении дети легко овладевают звуковым анализом слова.

— Интенсивно *растет словарный состав* речи. Как и на предыдущем возрастном этапе, здесь велики индивидуальные различия: у одних детей словарный запас оказывается больше, у других — меньше, что зависит от условий их жизни, от того, как и сколько с ними общаются близкие взрослые. Словарь ребенка быстро увеличивается не только за счет существительных, но и глаголов, местоимений, прилагательных, числительных и соединительных слов.

Приведем средние данные (по В. Штерну). В 1,5 года ребенок активно использует примерно 100 слов, в 3 года — 1000—1100, в 6 лет — 2500—3000 слов.

— Развивается *грамматический строй речи*. Дети усваиваются закономерности морфологического порядка (строение слова) и синтаксического (построение фразы). Ребенок 3—5 лет верно улавливает значения «взрослых» слов, хотя и применяет их иногда неправильно. Слова, создаваемые самим ребенком по законам грамматики родного языка, всегда узнаваемы, иногда очень удачны и непременно — оригинальны. Эту детскую способность к самостоятельному словообразованию часто называют *словотворчеством*. К. И. Чуковский в своей замечательной книге «От двух до пяти» собрал много примеров детского словотворчества (От мятных лепешек во рту — сквознячок; У лысого голова — босиком; Смотри, как налужил дождь; Уж лучше я непоку...

шанный пойду гулять; Мама сердится, но быстро удобрется; полдук — червяк; мазелин — вазелин; мокрес — компрес).

— Появляется *осознание словесного состава речи*. Ориентировка как на смысловую, так и на звуковую сторону языка осуществляется в процессе его практического применения, и до известного момента нельзя говорить об осознанности речи, что предполагает усвоение соотношения между звучанием слова и его значением. Однако постепенно развивается языковое чутье и происходит связанная с ним умственная работа.

В отличие от практического овладения речью осознание самой речевой действительности и осознание словесного состава речи значительно отстают. Без специального обучения дети относятся к предложению как к единому смысловому целому, единому словесному комплексу, который обозначает собой реальную ситуацию.

В том случае, если ребенок начинает читать, он начинает осознавать и словесный состав речи. Значительно ускоряет формирование этой способности специальное обучение, благодаря которому к концу дошкольного возраста дети начинают четко выделять слова в предложении.

Развитие функций речи у дошкольника

Коммуникативная функция — одна из основных функций речи, развивающихся в дошкольном возрасте. Уже в раннем детстве ребенок пользуется речью как средством общения, однако он общается лишь с близкими или хорошо знакомыми людьми. Общение в этом случае возникает по поводу конкретной ситуации, в которую включены взрослые и сам ребенок. Общение в конкретной ситуации по поводу тех или иных действий и предметов осуществляется с помощью ситуативной речи, которая развивалась уже в раннем детстве.

Ситуативная речь вполне ясна собеседникам, но обычно непонятна постороннему лицу, не знающему ситуации. Ситуативность может быть представлена в речи ребенка многообразными формами. Так, например, типичным для ситуативной речи является выпадение подразумеваемого подлежащего. Оно по большей части заменяется местоимением. Речь так и пестрит словами «я», «она», «они», причем по контексту невозможно установить, к кому (или к чему) эти местоимения относятся. Точно так же речь изобилует наречиями и словесными шаблонами, которые, однако, вовсе не уточняют ее содержания. Указание «там» встречается, например, как указание по форме, но не по существу.

Под влиянием окружающих ребенок начинает перестраивать ситуативную речь на речь, более понятную слушателю. Посте-

пенно он вводит вместо бесконечно повторяющихся местоимений существительные, которые вносят определенную ясность. У старших дошкольников, когда они пытаются что-то рассказать, появляется типичная для их возраста речевая конструкция: ребенок сначала вводит местоимение («она», «он»), а затем, как бы чувствуя неясность своего изложения, поясняет местоимение существительным: «Она (девочка) пошла»; «Она (корова) забодала»; «Он (волк) напал»; «Он (шар) покатился» и т. д. Это существенный этап в речевом развитии ребенка. Ситуативный способ изложения как бы прерывается пояснениями, ориентированными на собеседника. Вопросы по поводу содержания рассказа вызывают на этом этапе речевого развития желание ответить более подробно и понятно.

По мере расширения круга общения (появление сверстников) и по мере роста познавательных интересов ребенок овладевает контекстной речью. *Контекстная речь* достаточно полно описывает ситуацию, с тем чтобы она была понятна без ее непосредственного восприятия. Пересказ книг, рассказ об интересном факте или описание предмета не могут быть поняты слушателем без вразумительного изложения. Ребенок начинает предъявлять требования к самому себе и пытается следовать им при построении речи. Со временем ребенок начинает все более совершенствоваться и к месту пользоваться то ситуативной, то контекстной речью в зависимости от условий и характера общения.

В старшем дошкольном возрасте у ребенка возникает потребность объяснить сверстнику содержание предстоящей игры, устройства игрушки и многое другое. Часто даже незначительное непонимание приводит к взаимному неудовольствию говорящего и слушателя, к конфликтам и недоразумениям. Появляется особый тип речи — *объяснительная*. Она требует определенной последовательности изложения, выделения, указания главных связей и отношений в ситуации, которую собеседник должен понять.

Планирующая функция речи развивается благодаря тому, что речь превращается в средство планирования и регуляции его практического поведения.

Выполнять эту функцию речь начинает в связи с тем, что она сливается с мышлением ребенка.

Мышление ребенка в раннем детстве включено в его практическую предметную деятельность. Что касается речи, то она в процессе решения задач выступает в виде обращений к взрослому за помощью. К концу раннего детства в речи детей, желающих за разрешение какой-либо задачи, появляется много слов, которые как будто никому не адресованы. Частично это восклицания, выражающие отношение ребенка к происходящему, что

точно — слова, обозначающие действия и их результаты (например, ребенок берет молоток, стучит и комментирует свои действия следующим образом: «Тук-тук... забил. Вова забил!»).

Речь ребенка, возникающая во время деятельности и обращенная к себе самому, называется *эгоцентрической речью*. На протяжении дошкольного возраста эгоцентрическая речь изменяется. В ней появляются высказывания, не просто констатирующие то, что делает ребенок, а предваряющие и направляющие его практическую деятельность. Такие высказывания выражают образную мысль ребенка, опережающую практическое поведение. Ближе к старшему дошкольному возрасту эгоцентрическая речь встречается реже. Если ребенок в это время ни с кем не общается, чаще всего он выполняет работу молча. Это не значит, однако, что его мышление перестает протекать в речевой форме. Эгоцентрическая речь подвергается интериоризации, превращается *во внутреннюю речь* и в этой форме сохраняет свою планирующую функцию. Эгоцентрическая речь является, таким образом, промежуточной ступенью между внешней и внутренней речью ребенка.

Знаковая функция речи развивается в игре, рисовании и других видах продуктивной деятельности, когда ребенок открывает для себя возможность использовать предметы-знаки в качестве заместителей отсутствующих предметов. Знаковый смысл постигается в предметной деятельности, слово, оставаясь одним и тем же в своем наименовании, меняет свое психологическое содержание. Слово выступает как своеобразный знак, используемый для хранения и передачи некоторой идеальной информации о том, что лежит за пределами словесного обозначения.

На этапе развития знаковой функции в дошкольном возрасте ребенок интенсивно продвигается в пространство знаковых замещений объективных природных и собственно человеческих связей. *Знаковая функция речи — ключ для вхождения в мир человеческого социально-психологического пространства, средство для понимания людьми друг друга.*

Через овладение знаками ребенок начинает соответствовать уровню знакового развития цивилизации, становится современным своего века.

Экспрессивная функция. Генетически самая древняя функция, свойственная всем высокоорганизованным животным, — экспрессивная функция. Вся эмоциональная сфера работает на экспрессивную функцию речи, окрашивая ее коммуникативную и все остальные стороны.

Экспрессивная функция сопутствует всем видам речи, начиная от автономной (речи для себя).

В дошкольном возрасте, особенно в возрасте трех-четырех лет, чувства господствуют над всеми сторонами жизни ребенка, придавая им особую окраску и выразительность. Маленький ребенок еще не умеет управлять своими переживаниями, он почти всегда оказывается в плену у захватившего его чувства.

Автономная речь ребенка пронизывается его эмоциями по поводу неудачных действий. Общаясь с другими людьми, ребенок в речи проявляет свое эмоциональное отношение к тому, о чем он стремится рассказать, или к самим участникам общения. Экспрессивная функция пронизывает не только невербальные формы общения, но и влияет на построение речи ребенка. Эта особенность детской речи делает ее весьма выразительной.

Эмоциональная непосредственность детской речи с приятнью принимается окружающими ребенка взрослыми. Для хорошо рефлексирующего малыша это может стать средством воздействия на взрослых. Однако «детскость», нарочито демонстрируемая ребенком, не принимается большинством взрослых, поэтому ему приходится совершать над собой усилие, контролировать себя и быть естественным, а не демонстративным.

Какие изменения происходят в эмоционально-волевой сфере дошкольника?

При всей важности познавательного развития ребенка его гармоничное становление невозможно без эмоционального отношения к окружающему в соответствии с ценностями, идеалами и нормам общества.

Эмоциональная сфера. Для дошкольного детства характерна в целом спокойная эмоциональность, отсутствие сильных аффективных вспышек и конфликтов по незначительным поводам. Но из этого совсем не следует снижение насыщенности эмоциональной жизни ребенка. День дошкольника настолько наполнен эмоциями, что к вечеру он может, утомившись, дойти до полного изнеможения.

Изменяется в этот период и структура самих эмоциональных процессов. В раннем детстве в их состав были включены вегетативные и моторные реакции (переживая обиду, ребенок плакал, бросался на диван, закрывая лицо руками, или хаотично двигаясь, выкрикивая бессвязные слова, его дыхание было неровным, пульс частым; в гневе он краснел, кричал, сжимал кулаки, мог сломать подвернувшуюся под руку вещь, ударить и т. д.). Эти реакции сохраняются и у дошкольников, хотя внешнее выражение эмоций становится у части детей более сдержанным. Ребенок начинает радоваться и печалиться не только по поводу того, что

делает в данный момент, но и по поводу того, что ему еще предстоит сделать.

Все, во что включается дошкольник, — игра, рисование, лепка, конструирование, подготовка к школе, помощь маме в домашних делах и т. д. — должно иметь яркую эмоциональную окраску, иначе деятельность не состоится или быстро разрушится. Ребенок в силу своего возраста просто не способен делать то, что ему неинтересно.

А. В. Запорожец вместе с Я. З. Неверович показали, что на протяжении развития ребенка меняется место эмоций в общей структуре поведения, появляются новые формы сопереживания, сочувствия другому лицу, столь необходимые для совместной деятельности и общения.

На ранней стадии развития эмоциональная коррекция поведения еще несовершенна и имеет запаздывающий характер. Она включается лишь тогда, когда поведение значительно отклоняется от «требуемого курса», а его отрицательные последствия уже получают негативную социальную оценку.

В дальнейшем, по мере того как побудительная сила социальных мотивов возрастает, совершается переход от запаздывающей к более совершенной — опережающей — эмоциональной коррекции действий.

Предвосхищение выполняет важную регулирующую роль в более сложных формах игровой и продуктивной деятельности. Для их выполнения необходимо не только предварительно представить отдаленные результаты действия, но и заранее прочувствовать тот смысл, какой они будут иметь для самого ребенка и окружающих его людей.

В ходе онтогенеза изменяется и *структура эмоциональных процессов* — в их состав постепенно включаются, помимо вегетативных и моторных реакций, познавательные процессы (воображение, образное мышление, сложные формы восприятия). *Эмоции становятся «умными», интеллектуализируются, а познавательные процессы приобретают аффективный характер, обогащаются чувством.*

Эмоциональное развитие не происходит стихийно, а осуществляется на основе целенаправленного воспитания. А. В. Запорожец подчеркивал огромную роль в воспитании чувств авторитетного для ребенка взрослого. Его взаимоотношения с окружающими, его поведение, аффективные реакции на происходящее задают ребенку эталон не только способов действия, но и эмоционального отношения к людям, «служат образцом для аффективного подражания».

Очень важен и стиль руководства взрослого. Он должен способствовать тому, чтобы ребенок чувствовал себя полноценным

участником совместной деятельности, имел возможность проявить инициативу и самостоятельность в достижении цели. Излишняя регламентация поведения дошкольника, когда ему отводится роль механического исполнителя отдельных поручений взрослого, расхолаживает ребенка, снижает его эмоциональный тонус, оставляет равнодушным к результатам общего дела.

В числе *ведущих факторов*, влияющих на эмоциональное развитие ребенка, А. В. Запорожец называл *детский коллектив*. На основе совместной деятельности, опосредованной эмоциональными эталонами — нравственными нормами, у ребенка складывается эмоциональное отношение к людям, зарождается *эмпатия* (сопереживание).

И, что особенно важно, там, где процессы ориентации в окружающей действительности начинают определяться общественно выработанными способами ее анализа, общественно выработанными эталонами и нормами, мы имеем дело с *личностью*. Именно такое общественное по своему содержанию отношение к окружающей действительности формируется в дошкольном возрасте, значит, именно там и тогда начинается личность.

Мотивационная сфера. Самым важным личностным механизмом, формирующимся в этом периоде, считается *соподчинение мотивов*. Оно появляется в начале дошкольного возраста и затем последовательно развивается. Раньше, если несколько желаний возникали одновременно, ребенок оказывался в почти неразрешимой для него ситуации выбора.

Мотивы дошкольника приобретают разную силу и значимость. Уже в младшем дошкольном возрасте ребенок сравнительно легко может принять решение в ситуации выбора. Вскоре он уже может подавить свои непосредственные побуждения, например не реагировать на привлекательный предмет. Это становится возможным благодаря более сильным мотивам, которые выполняют роль «ограничителей».

Интересно, что наиболее сильный мотив для дошкольника — поощрение, получение награды. Более слабый — наказание, еще слабее — собственное обещание ребенка. Требовать от детей обещаний не только бесполезно, но и вредно, так как они не выполняются, а ряд неисполненных заверений и клятв подкрепляет такие личностные черты, как необязательность и беспечность. Самым слабым оказывается прямое запрещение каких-то действий ребенка, не усиленное другими, дополнительными мотивами, хотя как раз на запрет взрослые часто возлагают большие надежды.

Дошкольник начинает усваивать этические нормы, принятые в обществе. Он учится оценивать поступки с точки зрения нор

морали, подчинять свое поведение этим нормам, у него появляются *этические переживания*.

Первоначально ребенок оценивает только чужие поступки — других детей или литературных героев, не умея оценить свои собственные. В среднем дошкольном возрасте ребенок оценивает действия героя независимо от того, как он к нему относится, и может обосновать свою оценку исходя из взаимоотношений персонажей сказки. Во второй половине дошкольного детства ребенок приобретает способность оценивать и свое поведение, пытается действовать в соответствии с теми моральными нормами, которые он усваивает.

Развитие воли как способности к управлению поведением

Обратимся к генезису волевых действий. На протяжении дошкольного возраста меняются как сами волевые действия, так и их удельный вес в общей картине поведения. В младшем дошкольном возрасте поведение ребенка складывается почти целиком из импульсивных поступков, проявления воли наблюдаются лишь время от времени при особо благоприятных обстоятельствах. У дошкольника четырех-пяти лет количество таких проявлений возрастает, но они все еще не занимают сколько-нибудь значительного места в поведении. Только в старшем дошкольном возрасте на фоне изменения мотивов поведения, формирования соподчинения мотивов ребенок становится способным к сравнительно длительным волевым усилиям.

В развитии волевых действий дошкольника можно выделить три взаимосвязанные стороны:

- 1) развитие целенаправленности действий;
- 2) установление взаимозависимости между целью действий и их мотивом;
- 3) возрастание регулирующей роли речи в выполнении действий.

Постепенно формируется умение удерживать цель в центре внимания. Под влиянием воспитателя дошкольник овладевает умением подчинять свои действия мотивам, которые значительно удалены от цели действий, в частности мотивам общественно-го характера (сделать подарок для мамы).*

Особые требования к воле ребенка предъявляют ситуации, в которых сталкиваются противоположные мотивы. В этой ситуации происходит борьба мотивов, заканчивающаяся победой одного из них, выбор происходит на основе соподчинения мотивов, решение опирается на более значимый мотив в данной ситуации.

На развитие воли особенно сильно влияют игры с правилами. Ведь чтобы выполнить правило, необходимо проявить выдержку. Так, в игре «Что изменилось?» требуется закрыть глаза и не открывать их, пока не будет дан специальный сигнал. Вначале дошкольник больше следит за тем, как выполняют правила другие дети, и только потом эти требования предъявляет себе. Желание участвовать в игре выступает как мотив, который приводит к волевым действиям.

Формирование волевых действий у каждого ребенка происходит по-разному, и к шести годам наблюдается большой разброс среди дошкольников по волевому поведению.

Что происходит в процессе становления личности дошкольника?

Самосознание формируется к концу дошкольного возраста благодаря интенсивному интеллектуальному и личностному развитию, оно обычно считается *центральным новообразованием дошкольного детства*. Меняется представление ребенка о своем «Я». Если спросить ребенка трех лет: «Ты какой?» Он ответит — «Я большой». Если спросить ребенка семи лет: «Ты какой?», он ответит: «Я маленький».

Говоря о самосознании, часто имеют в виду осознание своих личных качеств (хороший, добрый, злой и т. п.). В данном случае речь идет об осознании своего места в системе общественных отношений: в 3 года — внешнее «Я сам», в 6 лет — личное самосознание. И здесь внешнее превращается во внутреннее.

Осознание своего «Я», выделение самого себя, своего «Я» из мира объектов и окружающих людей, появление стремления активно воздействовать на возникающие ситуации, изменять их таким образом, чтобы удовлетворить свои потребности и желания, — все это характеризует личное самосознание.

Самооценка появляется во второй половине периода на основе первоначальной чисто эмоциональной самооценки («я хороший») и рациональной оценки чужого поведения.

Ребенок приобретает сначала умение оценивать действия других детей, а затем — собственные действия, моральные качества и умения. К 7 годам у большинства самооценка умений становится более адекватной. У дошкольника возникает осознание возможностей своих действий, он начинает понимать, что не все может (начало самооценки).

Еще одна линия развития самосознания — *осознание своих переживаний*. В конце дошкольного возраста он ориентируется в своих эмоциональных состояниях и может выразить их словами: «я рад», «я огорчен», «я сердит».

Начинается осознание себя во времени. В 6—7 лет ребенок помнит себя в прошлом, осознает в настоящем и представляет себя в будущем: «когда я был маленьким», «когда я вырасту большой».

Психологическое обретение пола начинается именно в дошкольном возрасте. Идентификация со своим полом получает столь глубокое проникновение в самосознание личности, что интегрирует по всем звеньям самосознания.

Половая идентификация заключается в том, что ребенок осознает себя как мальчика или девочку. Дети приобретают представления о соответствующих стилях поведения. Большинство мальчиков стараются быть сильными, смелыми, мужественными, не плакать от боли или обиды; многие девочки — аккуратными, деловитыми в быту и мягкими или кокетливо-капризными в общении.

На протяжении дошкольного возраста ребенок по нарастающей начинает присваивать не только поведенческие формы, но и интересы, ценности своего пола. Уже в четырехлетнем возрасте проявляется глубинное психологическое различие в ориентации мальчиков и девочек (дифференциация в выборе игрушек, стереотипы поведения (плач у девочек, сдержанность у мальчиков), эмоциональная причастность к детям своего и противоположно-го пола). Осознание своей половой принадлежности имеет важнейшее значение для развития личности.

Каковы основные психологические новообразования дошкольного возраста?

Д. Б. Эльконин считал, что это:

Г. *Возникновение первого схематичного абриса цельного детского мировоззрения.* Ребенок не может жить в беспорядке. Все, что видит, ребенок пытается привести в порядок, увидеть закономерные отношения, в которые укладывается такой непостоянный окружающий мир. Ж. Пиаже показал, что у ребенка в дошкольном возрасте складывается артификалистское мировоззрение: все, что окружает ребенка, в том числе и явления природы, — результат деятельности людей. Такое мировоззрение увязывается со всей структурой дошкольного возраста, в центре которого находится человек.

Для объяснения явлений природы дети используют моральные, анимистические и артификалистские причины (солнце движется, чтобы всем было тепло и светло; оно хочет гулять и двигаться и т. д.).

С пяти лет начинается настоящий расцвет идей «маленьких философов» о происхождении луны, солнца, звезд. Для объяснения привлекаются знания, почерпнутые из телевизионных про-

грамм о космонавтах, луноходах, ракетах, спутниках, даже о пятнах на солнце, но за этим новым содержанием стоит все тот же артифициализм. Например:

Гоша С. (6 лет 5 месяцев) «Откуда звезды на небе?» — «Из золотых бумаг. Их туда космонавты бросили».

Строя картину мира, ребенок выдумывает, изобретает теоретическую концепцию. Он строит схемы глобального характера, мировоззренческие схемы. Д. Б. Эльконин замечает здесь парадокс между низким уровнем интеллектуальных возможностей ребенка и высоким уровнем его познавательных потребностей. Когда ребенок приходит в школу, он вынужден от глобальных мировых проблем перейти к элементарным вещам, тогда обнаруживается несоответствие между познавательными потребностями и тем, чему учат ребенка в первые месяцы школьной жизни.

В какой-то период дошкольного детства у детей возникает обостренный познавательный интерес, сигнализирующий о том, что этот дошкольник уже в какой-то мере готов переступить порог школы. Он задает взрослым тысячи вопросов, самых разнообразных. И взрослым — родителям и воспитателям — надо терпеливо относиться к этому потоку вопросов, по возможности спокойно отвечать на них, даже на самые неудобные.

2. *Возникновение первичных этических инстанций*: «Что такое хорошо и что такое плохо?» Эти этические инстанции растут рядом с эстетическими: «Красивое не может быть плохим». Нравственное развитие ребенка-дошкольника изучено в экспериментальных исследованиях С. Г. Якобсон и др.

3. *Возникновение соподчинения мотивов*. В этом возрасте уже можно наблюдать преобладание обдуманного действия над импульсивными. Преодоление непосредственных желаний определяется не только ожиданием награды или наказания со стороны взрослого, но и высказанным обещанием самого ребенка (принцип «данного слова»). Благодаря этому формируются такие качества личности, как настойчивость и умение преодолевать трудности; возникает также чувство долга по отношению к другим людям.

4. *Возникновение произвольного поведения*. Произвольное поведение — это поведение, опосредованное определенным представлением. Д. Б. Эльконин отмечал, что в дошкольном возрасте ориентирующий характер поведения образ сначала существует в конкретной наглядной форме (если кукла «присматривает» за ребенком, он выполняет задание правильно), но затем он становится все более и более обобщенным, выступающим в форме правила, или нормы. На основе формирования произвольного поведения у ребенка, по Д. Б. Эльконину, появляется стремление управлять собой и своими поступками.

5. *Возникновение личного сознания* — возникновение сознания своего ограниченного места в системе отношений со взрослыми. Стремление к осуществлению общественно-значимой и общественно-оцениваемой деятельности.

6. *Появляется внутренняя позиция школьника.*

Подготовленный к школе ребенок хочет учиться потому, что у него появляется стремление занять определенную позицию в обществе, открывающую доступ в мир взрослости, потому что у него есть познавательная потребность, которую он не может удовлетворить дома. Эти две потребности способствуют возникновению нового отношения ребенка к окружающей среде, названного Л. И. Божович «внутренней позицией школьника». Этому новообразованию Л. И. Божович придавала очень большое значение, считая, что внутренняя позиция может выступать как критерий готовности к школьному обучению.

Это психологическое новообразование возникает на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста, или в период кризиса семи лет. Сочетание двух потребностей — познавательной и потребности в общении со взрослыми на новом уровне — позволяет ребенку включиться в учебный процесс в качестве субъекта деятельности, что выражается в произвольном поведении ученика (Гуткина Н. И.).

Как проявляется кризис семи лет?

На основе возникновения личного сознания появляется кризис 7 лет.

Основные признаки:

- 1) потеря непосредственности (между желанием и действием включивается переживание того, какое значение это действие будет иметь для ребенка);
- 2) манерничание (ребенок что-то из себя строит, скрывает что-то);
- 3) симптом «горькой конфеты» — ребенку плохо, но он старается этого не показать.

Возникают трудности воспитания, ребенок начинает замыкаться и становится неуправляемым.

В основе этих симптомов лежит обобщение переживаний. У ребенка возникла новая внутренняя жизнь, жизнь переживаний, которая прямо и непосредственно не накладывается на внешнюю жизнь. Но эта внутренняя жизнь небезразлична для внешней, она на нее влияет. Возникновение внутренней жизни — чрезвычайно важный факт, теперь ориентация поведения будет осуществляться внутри этой внутренней жизни.

Кризис требует перехода к *новой социальной ситуации*, требую *нового содержания отношений*. Ребенок должен вступить в отношения с обществом как с совокупностью людей, осуществляющих обязательную, общественно необходимую и общественно полезную деятельность. В наших условиях тенденция к ней выражается в стремлении скорее пойти в школу. Нередко более высокую ступень развития, которой ребенок достигает к семи годам, смешивают с проблемой готовности ребенка к школьному обучению. Наблюдения в первые дни пребывания ребенка в школе показывают, что готовности к обучению в школе у многих детей еще нет.

Д. Б. Эльконин, много лет проработавший учителем начальных классов, вспоминал, как ребенка в первом классе на первом уроке просили нарисовать 4 кружочка, а затем раскрасить три — желтым и один — синим. Дети красили разными цветами и говорили: «Так красиво». Это наблюдение показывает, что *правила еще не стали правилами поведения ребенка*; с такими детьми надо еще работать, приводить к соответствующему школьному виду.

Другое наблюдение: после первых уроков учитель не задает задания на дом. Дети говорят: «А уроки?» Это показывает, что уроки важны для них, так как ставят в определенное отношение к окружающим. Еще одно наблюдение: перемена в школе, учитель — «гроздь винограда», ученику обязательно нужно дотронуться до учителя. Это остатки прежних отношений, прежний форм общения.

Однако школа — это особое учреждение, это общественное учреждение, где, по словам Гегеля, дух должен быть приведен к отказу от своих причуд, к знанию и хотению общего. Это преобразование души и есть в собственном смысле слова воспитание.

Симптомом, рассекающим дошкольный и младший школьный возрасты, становится «*симптом потери непосредственности*» (Л. С. Выготский): между желанием что-то сделать и самой деятельностью возникает новый момент — ориентировка в том, что принесет ребенку осуществление той или иной деятельности. Это внутренняя ориентация в том, какой смысл может иметь для ребенка осуществление деятельности — удовлетворение или неудовлетворение от того места, которое ребенок займет в отношениях со взрослыми или другими людьми. Здесь впервые возникает *эмоционально-смысловая ориентировочная основа поступка*. Согласно взглядам Д. Б. Эльконина, там и тогда, где и когда появляется ориентация на смысл поступка, там и тогда ребенок переходит в новый возраст.

Фазы кризиса шести-семилетнего возраста

В настоящий момент течение кризиса 7 лет тесно связано с ситуацией жизни ребенка и поступлением его в школу.

У дошкольников, запаздывающих с переходом в школу:

1) *докритическая фаза*. Игра в общей структуре деятельности ребенка постепенно начинает отходить на второй план. Он пытается модифицировать игру, тянется к продуктивной, значимой, оцениваемой взрослыми деятельности. У ребенка начинает формироваться субъективное желание стать школьником:

2) *критическая фаза*. Объективно и субъективно ребенок готов к переходу к учебной деятельности, но формальный переход к учению запаздывает. Он неудовлетворен своим положением дошкольника, переживает эмоционально-личностный дискомфорт, в поведении появляется негативная симптоматика, направленная в первую очередь на родителей;

3) *посткритическая фаза*. Ребенок приходит в школу, где постепенно восстанавливается его внутренний комфорт, исчезает негативная симптоматика.

У первоклассников, рано пришедших в школу:

1-я фаза. Ребенок вполне удовлетворен игрой. В процессе начальной для всех детей подготовки к школе у ребенка даже может появиться субъективное стремление к школе, но объективные предпосылки перехода еще не сформированы.

2-я фаза. Ребенок приходит в первый класс с несформированными предпосылками перехода от игровой деятельности к учебной, получает первые дисциплинарные замечания, переживает неуспех в учебной деятельности и по-прежнему тянется к игре. Ребенок испытывает неудовлетворенность своим общественным положением, переживает эмоционально-личностный дискомфорт. В поведении появляется негативная симптоматика, направленная на родителей и учителя.

3-я фаза. Ребенок вынужден параллельно осуществлять обязательную учебную и желаемую игровую деятельность на равных условиях. В этих условиях восстанавливается эмоционально-личностный комфорт, сглаживается негативная симптоматика.

Однако отставание, начавшееся в первом классе, может накапливаться и привести к неуспеваемости ребенка в школе.

Как определить готовность ребенка к школьному обучению?

Психологическая готовность к школе — сложное образование, предполагающее достаточно высокий уровень развития мотивационной, интеллектуальной сфер и сферы произвольности.

Исследования Н. И. Гуткиной, Е. Е. Кравцовой, К. Н. Поливиновой, Н. Г. Салминовой и многих других психологов посвящены подробному анализу сложного феномена — готовности к школе. Л. С. Выготский говорил, что готовность к школьному обучению формируется в ходе самого обучения: «До тех пор пока не начали обучать ребенка в логике программы, до тех пор еще нет готовности к обучению; обычно готовность к школьному обучению складывается к концу первого полугодия первого года обучения в школе».

В последнее время обучение есть и в дошкольном возрасте, однако его характеризует исключительно интеллектуалистический подход. Ребенка учат читать, писать, считать. Однако можно уметь все это делать, но не быть готовым к школьному обучению. Готовность определяется тем, в какую деятельность все эти умения включены. Усвоение детьми знаний и умений в дошкольном возрасте включено в игровую деятельность, и поэтому эти знания имеют другую структуру. Отсюда первое требование, которое надо учитывать при поступлении в школу, — никогда не следует измерять готовность к школьному обучению по формальному уровню умений и навыков, таких как чтение, письмо, счет. Владея ими, ребенок может еще не иметь соответствующих механизмов умственной деятельности.

Как же диагностировать готовность ребенка к школьному обучению? По мнению Д. Б. Эльконина, прежде всего надо обратить внимание на возникновение *произвольного поведения* — когда ребенок играет, подчиняется ли он правилу, берет ли на себя роли? Превращение правила во внутреннюю инстанцию поведения — важный признак готовности к обучению.

Под руководством Д. Б. Эльконина был проведен интересный эксперимент. Перед ребенком куча спичек. Экспериментатор просит брать по одной и перекладывать их в другое место. Правила нарочно сделаны бессмысленными. Испытуемыми были дети 5, 6, 7 лет. Экспериментатор наблюдал за детьми через зеркало Гезелла. Дети, которые готовы по произвольности поведения к школе, скрупулезно выполняют эту работу и могут сидеть за этим занятием час. Дети поменьше некоторое время продолжают перекладывать спички, а потом начинают что-то строить. Самые маленькие приносят в эти занятия свою собственную задачу. Когда происходит насыщение, входит экспериментатор и просит поработать еще: «Давай договоримся, вот эту кучу спичек сделаем и все». И более старший ребенок продолжал монотонную, бессмысленную работу, потому что он договорился со взрослым. Детям среднего дошкольного возраста экспериментатор говорил: «Я уйду, а Буратино останется». Поведение ребенка

ки менялось: он посматривал на Буратино и делал все правильно. Если несколько раз осуществлять это действие с замещающим именем, то и без Буратино дети подчиняются правилу. Этот эксперимент показал, что за выполнением правила лежит система отношений ребенка со взрослым человеком. Когда ребенок подчиняется правилу, он встречает взрослого с радостью.

Итак, за выполнением правила, считал Д. Б. Эльконин, лежит система социальных отношений между ребенком и взрослым. Сначала правила выполняются в присутствии взрослого, затем опорой на предмет, замещающий взрослого, и наконец правило становится внутренним. Если бы соблюдение правила не включало в себе системы отношений со взрослым, то никто бы никогда этих правил не выполнял.

Переход к системе школьного обучения — это переход к усвоению научных понятий. Ребенок должен перейти от реактивной программы к программе школьных предметов (Л. С. Выготский). Ребенок должен, во-первых, научиться различать разные стороны действительности, только при этом условии можно переходить к предметному обучению. Ребенок должен уметь видеть в предмете, в вещи какие-то ее отдельные стороны, параметры, которые составляют содержание отдельного предмета науки. Во-вторых, для усвоения основ научного мышления ребенку необходимо понять, что его собственная точка зрения на вещи не может быть абсолютной и единственной.

Ж. Пиаже выделил две важные характеристики мышления ребенка дошкольного возраста. Первая касается перехода от дооперационального мышления ребенка дошкольного возраста к операциональному мышлению школьника. Он осуществляется благодаря формированию операций; а *операция* — это внутреннее действие, ставшее сокращенным, обратимым и координированным с другими действиями в целостную систему. Операция происходит из внешнего действия, из манипулирования с предметами.

П. Я. Гальперин подчеркивал, что характеристика действия только по его исполнительной части недостаточна, так как действие человека характеризуется сложным взаимоотношением ориентировочной и исполнительной частей.

Под руководством П. Я. Гальперина были проведены исследования, которые позволили раскрыть процесс перехода от дошкольного к началам школьного мировоззрения. Как известно, мышление дошкольника характеризуется отсутствием представления об инвариантности. В процессе деятельности сравнения по выделенным свойствам, измерения величин формируется ориентировочная часть действия, и ребенок приобретает необходимые для обучения интеллектуальные операции.

Другая характеристика детского мышления по Ж. Пиаже — эгоцентризм (или центрация). Никакое обучение невозможно до тех пор, пока мысль учителя не станет предметом рассуждения ребенка. Децентрация формируется таким образом, сначала образуется много центраций, затем происходит дифференциация себя от другого и его точки зрения без того, чтобы на нее реально становиться, а только ее предполагать.

К концу дошкольного возраста имеются три линии развития (П. Я. Гальперин):

- 1) линия формирования произвольного поведения, когда ребенок может подчиниться школьным правилам;
- 2) линия овладения средствами и эталонами познавательной деятельности, которые позволяют ребенку перейти к понятию сохранения количества;
- 3) линия перехода от эгоцентризма к децентрации.

Развитие по этим линиям определяет готовность ребенка к школьному обучению.

К этим трем линиям, которые были проанализированы Д. Б. Элькониным, следует добавить *мотивационную готовность* ребенка к школьному обучению. Как было показано Л. И. Божович, ребенок стремится к функции ученика. Так, например, в время «игры в школу» дети младших возрастов берут на себя функцию учителя, старшие дошкольники предпочитают роли учеников, так как эта роль кажется им особенно значимой.

Интеллектуальная готовность включает в себя:

- ориентировку в окружающем;
- запас знаний;
- развитие мыслительных процессов (способность обобщать, сравнивать, классифицировать объекты);
- развитие разных типов памяти (образной, слуховой, механической и др.);
- развитие произвольного внимания.

Высшие формы *наглядно-образного мышления* являются итогом интеллектуального развития дошкольника. Опираясь на них, ребенок получает возможность вычленить наиболее существенные свойства, отношения между предметами окружающей действительности. При этом дошкольники без особого труда не только понимают схематические изображения, но и успешно пользуются ими (например, планом комнаты для нахождения спрятанного в ней предмета, схемой типа географической карты для выбора верной дороги, графическими моделями при конструктивной деятельности и т. п.). Однако, даже приобретая черты обобщенности, мышление ребенка остается образным, опирающимся на реальные действия с предметами и их «заместителями».

Мотивационная готовность к школе

Внутренняя мотивация, т. е. ребенок хочет идти в школу потому что там интересно и он хочет много знать, а не потому, что у него будет новый ранец или родители пообещали купить велосипед (внешняя мотивация). Подготовка ребенка к школе включает формирование у него готовности к принятию новой «социальной позиции» — положения школьника, имеющего круг важных обязанностей и прав, занимающего иное по сравнению с дошкольниками, особое положение в обществе. Эта личностная готовность выражается в отношении ребенка к школе, к учебной деятельности, к учителям, к самому себе.

Е. О. Смирнова установила, что положительное значение для обучения имеет наличие у ребенка личностных форм общения со взрослым, не зависящих от конкретных ситуаций. В целом можно сказать, что, если наиболее адекватными и специфичными для учения являются познавательные мотивы, коммуникативная готовность к обучению обеспечивается мотивами общения со взрослыми.

Волевая готовность к школе. Серьезного внимания требует и формирование волевой готовности будущего первоклассника. Вел его ждет напряженный труд, от него потребуются умение делать не только то, что ему хочется, но и то, что от него потребуют учитель, школьный режим, программа.

К шести годам происходит оформление основных элементов волевого действия: ребенок способен поставить цель, принять решение, наметить план действия, исполнить его, проявить определенное усилие в случае преодоления препятствия, оценить результат своего действия. Но все эти компоненты волевого действия еще недостаточно развиты. Так, выделяемые цели не всегда достаточно устойчивы и осознанны; удержание цели в значительной степени определяется трудностью задания, длительностью его выполнения.

К шести годам ребенок мало-помалу эмансипируется в своих действиях от непосредственных влияний материальной среды; в основу действий кладутся уже не одни чувственные побуждения, но мысль и моральное чувство; само действие получает через это определенный смысл и становится поступком.

Какие особенности мышления дошкольника отражаются в феноменах Пиаже?

Специфика детского мышления, согласно Ж. Пиаже, — «центризм» и несформированность представлений о постоянстве основных свойств вещей.

Несформированность представлений о сохранении проявляется в следующих случаях. Проведите с ребенком следующие эксперименты.

1. Скатайте из пластилина или из глины два одинаковых шарика. Спросите ребенка: «Как ты думаешь: в этих двух шариках одинаковое количество пластилина?» Ребенок, несомненно, скажет, что одинаковое. После этого на глазах у ребенка раскатайте из одного шарика длинную колбаску. «А теперь, где больше пластилина — в шарике или в колбаске?» И, как правило, четырех-пятилетний ребенок вам скажет, что в колбаске пластилина больше, хотя он наблюдал процесс превращения шарика в колбаску.

2. Возьмите два одинаковых стеклянных сосуда и поровну налейте в них подкрашенную воду, спросите ребенка: «Скажи пожалуйста, в этих сосудах одинаковое количество воды?» Ребенок подтвердит, что одинаковое. На глазах у ребенка перелейте воду из одного из сосудов в третий, более узкий или более широкий, так чтобы было хорошо видно, что уровень воды в нем изменился. После этого спросите ребенка: «А теперь, где воды больше?» Ребенок скажет, что в более узком сосуде.

3. Еще более простой опыт. Возьмите два одинаковых листа бумаги, например из тетради. Спросите ребенка: «В этих листах бумаги равное количество?» Он ответит утвердительно. Затем на глазах ребенка разрежьте один из листов посередине (по оси) и из получившихся двух половинок сложите новый листок (он будет более длинный, но более узкий). Вновь обратитесь к ребенку: «А теперь, где бумаги больше?» И, как правило, ребенок укажет на более длинный листок.

4. Если перед ребенком выложить *два ряда пуговиц*, один перед другим, так чтобы пуговицы одного ряда точно соответствовали пуговицам другого ряда, и спросить у ребенка, в каком ряду их больше, то он отвечает, что пуговиц в обоих рядах одинаковое количество. Но если в одном ряду уменьшить расстояния между пуговицами и он займет меньшее расстояние в длину, чем другой, и повторить вопрос, то ребенок укажет на более длинный ряд, полагая, что в нем пуговиц больше. Хотя ребенок отчетливо видел, что пуговицы никто не убирал и не добавлял.

Эти и другие подобные опыты показывают, что дошкольники как правило, не владеет принципом инвариантности (постоянства) количества или величины при изменении формы; он не понимает, что при изменении формы величина предмета не меняется. Эта особенность детского мышления и называется феноменом Пиаже, ибо впервые ее изучил швейцарский психолог Ж. Пиаже. Ж. Пиаже связывал исчезновение этого феномена с формированием операций.

Но для детей шести-семи лет характерны промежуточные ответы, которые являются весьма важными.

Промежуточные ответы, свойственные этой стадии, дают возможность утверждать, как считает Ж. Пиаже: «Действительно, ребенок на этой стадии старается координировать наличные перцептивные отношения и преобразовывать их в силу этого в действительные, т. е. операциональные, отношения».

Дети, пришедшие к утверждению сохранения величины, учитывают отношения высоты и ширины, им удается умножение отношений высоты и ширины, вытекающее из сравнения стаканов. Например, Эла (7,0) говорит: «В этот (1) нужно налить больше, потому что он уже, а в другом — места больше, потому что он шире». (По материалам Ж. Пиаже.)

Логического умножения отношений для открытия инвариантности общих величин, однако, недостаточно. Согласно Ж. Пиаже «когда после оценки величин лишь с точки зрения одномерных перцептивных отношений... ребенок координирует эти отношения друг с другом, он конструирует в результате этого многомерное целое, однако это также целое, которое остается интенсивным и не поддается экстенсивным измерениям до тех пор, пока ребенок не овладеет иными, кроме логического умножения, средствами математического порядка».

Многие психологи изучали и пытались объяснить феномен Пиаже, чтобы найти наиболее эффективный способ избавления детей от него, ибо если этого не сделать, то даже у взрослых могут проявляться остаточные явления такой особенности детского мышления.

Проведите следующий эксперимент.

Выложите на столе примерно 10 разных предметов, больших и малых по объему, тяжелых и легких. После этого пригласите в комнату нескольких взрослых. Попросите одного из них рассмотреть все выложенные предметы и сказать, какой из этих предметов самый большой и какой самый маленький. Найдется взрослый, который укажет на какой-нибудь предмет как на самый большой. Это и есть проявление феномена Пиаже.

Подумайте, можно ли сразу ответить на вопрос: «Какой из данных предметов самый большой?» Ведь вы не указали, по каким признакам проводить сравнение. Человек, которому вы задали этот вопрос, должен будет спросить: «А по какому признаку — по объему, по весу, по длине и т. д. сравнивать?»

Исследования, выполненные под руководством П. Я. Гальперина, показали, что в основе отсутствия инвариантности лежит глобальное представление ребенка об объекте. Для того чтобы преодолеть непосредственное отношение к действитель-

ности, надо выделить параметры объекта, а затем сравнить между собой.

В исследовании было осуществлено обучение детей применению к объекту разных мер, с помощью которых ребенок мог выделять соответствующий параметр и на этой основе сравнивать объекты между собой. Оказалось, что после того как выделены отдельных параметров было сформировано, феномены Ж. Пиаже исчезали. Качественные изменения происходили не только в сфере мышления, но и в речи, воображении, памяти и даже восприятии детей.

Эталоны в области восприятия, меры в сфере мышления — это средства, которые разрушают непосредственное восприятие объекта. Они дают возможность опосредованного, количественного сравнения разных сторон действительности. Овладевая средствами для выделения параметров вещей, ребенок осваивает общественно выработанные способы познания предметов. В раннем возрасте ребенок осваивает общественно выработанные способы употребления предметов, при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту он овладевает общественно выработанными способами познания предметов. Эта сфера средств человеческой познавательной деятельности до сих пор была мало изучена, и особая заслуга П. Я. Гальперина состоит в том, что он показал, какое огромное значение имеет овладение средствами познавательной деятельности, чем углубил концепции Л. С. Выготского.

Второй феномен, описанный Ж. Пиаже, — феномен эгоцентризма, или центрации (он представлен в задаче с горами и в задаче о братьях). Для того чтобы стал возможен переход от дооперационального мышления к операциональному, необходимо, чтобы ребенок перешел от центрации к децентрации. Центрация означает, что ребенок может видеть весь мир только со своей точки зрения. Никаких других точек зрения для ребенка сначала не существует. Стать на точку зрения науки, общества ребенок не может.

Исследуя феномен центрации, Д. Б. Эльконин предположил, что в ролевой коллективной игре, т. е. в ведущем типе деятельности ребенка-дошкольника, происходят основные процессы, связанные с преодолением «познавательного эгоцентризма». Часто переключение с одной роли на другую в разнообразных играх детей, переход с позиции ребенка на позицию взрослого приводит к систематическому «расшатыванию» представлений ребенка об абсолютности своего положения в мире вещей и людей и создает условия для координации разных позиций. Эта гипотеза была проверена в исследовании В. А. Недоспасовой.

В этом эксперименте был использован модифицированный тест К. Берта и Ж. Пиаже о трех братьях (было три брата: Миша, Пети и Слава. Сколько братьев у Миши, у Пети, у Славы?). Ребенку (Слава) предлагали условно стать Мишей, затем Петей и ответить на этот вопрос с позиции каждого из детей. Через подобную «условно-динамическую» позицию ребенок приходил к пониманию объективных отношений. В исследовании В. А. Неджласовой ребенок условно принимал на себя роль каждого из трех братьев и постоянно принимал во внимание, как выглядит ситуация с точки зрения других братьев. В этом эксперименте можно было видеть процесс преодоления центрации. Как и в игре, ребенок условно принимает на себя роль другого, но в то же время постоянно ориентируется на поведение партнера (например, «доктор» учитывает позицию «пациента»). Благодаря децентрации дети становятся другими, предметом их мысли, их рассуждения становится мысль другого человека.

Таким образом, после обучения использованию орудий для умственных операций и различных позиций дети переносят усвоенный способ рассуждений на задачи Ж. Пиаже: происходит перориентировка ребенка в ситуации, появляется разделение того, что выступает под влиянием восприятия как очевидное (в действительности «кажется»), и того, что есть в действительности — существенных отношений. Орудийно-опосредствованное действие приводит к разделению внешней картины вещей на ее видимость и скрытые за этой видимостью существенные отношения.

Как изменяется система отношений дошкольника (отношения со взрослыми, сверстниками)?

В дошкольном возрасте ребенок интенсивно овладевает речью как средством общения: с помощью речи он учится рассказывать о значимых для него событиях, делиться своими впечатлениями; он учится строить с людьми адекватные лояльные отношения, узнавая от близких, что к человеку нужно обращаться по имени; он учится приветствовать людей в принятой форме; он учится благодарить за оказанное внимание. Подражая родителям и близким людям, ребенок бессознательно перенимает стиль общения, который становится его натурой.

Хорошие родители дают пример своему ребенку, не давая на него, стараются воспитать у него чувство личности, используют внушение и убеждение. Ситуации общения с родителями возникают по поводу совместной деятельности в семье, в игре со взрослыми, в познавательном общении.

В этом возрастном периоде впервые ребенок начинает общаться с другими взрослыми, это связано с посещением детских учреждений. То, как ребенок войдет в группу сверстников, зависит от умения воспитателя подобрать ему товарищей по играм. Самый эффективный стиль общения в группе, когда взрослые и дети стоят друг по отношению к другу в позиции дружеского понимания.

Общение в группе сверстников существенно отражается на развитии личности ребенка. В общении детей весьма быстро складываются отношения, в которых проявляются предпочитаемые и отвергаемые сверстники, но они неустойчивы и основываются на внешних впечатлениях.

Выраженная потребность в общении со сверстниками возникает в связи с переходом к сюжетно-ролевой игре. В условиях общения со сверстниками ребенок постоянно сталкивается с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы поведения. Постепенно формируются деловые отношения со сверстниками, характер этих отношений зависит от культивируемых в группе дошкольников правил общения.

Таким образом, у дошкольника имеются две сферы социальных отношений: «ребенок — взрослый» и «ребенок — дети» (Д. Б. Эльконин). Эти системы связаны игровой деятельностью. Результаты игры не влияют на отношения ребенка с родителями, отношения внутри детского коллектива также не определяют взаимоотношения с родителями. Эти отношения существуют параллельно, они не связаны иерархическими связями. Так или иначе, важно учитывать, что благополучие ребенка зависит от внутрисемейной гармонии.

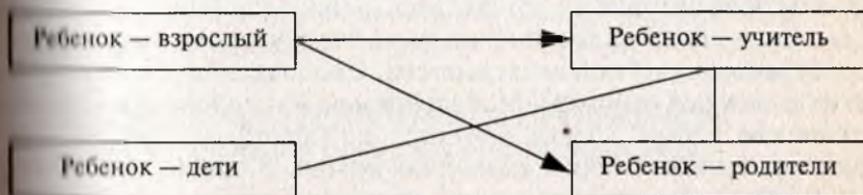
МЛАДШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

Каковы социальная ситуация развития младшего школьника и особенности общения?

Как пишет В. В. Давыдов, младший школьный возраст — это особый период в жизни ребенка, который выделился исторически сравнительно недавно. Его не было у тех детей, которые вообще не посещали школу, его не было и у тех, для которых начальная школа была первой и последней ступенью образования. Появление этого возраста связано с введением системы всеобщего и обязательного неполного и полного среднего образования. Содержание среднего образования и его задачи еще окончательно не определились, поэтому психологические особенности младшего школьного возраста как начального звена школьного детства также нельзя считать окончательными и неизменными. По мнению В. В. Давыдова, можно говорить лишь о наиболее характерных чертах этого возраста.

Младший школьный возраст наиболее глубоко и содержательно представлен в работах Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, их сотрудников и последователей (Л. И. Айдарова, А. К. Дусанькин, А. К. Маркова, Ю. А. Полуянов, В. В. Репкин, В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман и др.).

Что же происходит, когда ребенок приходит в школу? Происходит перестройка всей системы отношений ребенка с действительностью. Как подчеркивал Д. Б. Эльконин, у дошкольника имеются две сферы социальных отношений: «ребенок — взрослый» и «ребенок — дети». В школе возникает новая структура этих отношений. Система «ребенок — взрослый» дифференцируется:



Система «ребенок — учитель» начинает определять отношения ребенка к родителям и отношения ребенка к детям. Б. Г. Ананьев, Д. И. Божович, И. С. Славина показали это экспериментально.

Хорошее, «пятерочное» поведение и хорошие отметки — это то, что конституирует отношения ребенка со взрослыми и сверстниками. Первое, что взрослые спрашивают у ребенка: «Как ты учишься?» Система «ребенок — учитель» становится центром жизни ребенка, от нее зависит совокупность всех благоприятных для жизни условий в системах «ребенок — сверстники» и «ребенок — родители».

Впервые отношение «ребенок — учитель» становится отношением «ребенок — общество». В пределах взаимоотношений в семье имеется неравенство отношений, в детском саду взрослый выступает как индивидуальность, а в школе действует принцип «все равны перед законом». В учителе воплощены требования общества, в школе существует система одинаковых эталонов, одинаковых мер для оценки. В школе с самого начала должна быть построена система четко определенных отношений, основанных на принятых правилах. Построить такую систему отношений очень трудно. По словам Гегеля, приход в школу — это приведение человека к общественной норме: в школе закон общий для всех. Д. Б. Эльконин отмечал, что ребенок очень чувствителен к тому, как учитель относится к детям: если ребенок замечает, что у учителя есть «любимчики», то ореол учителя падает. В первое время дети стараются строго следовать указаниям учителя. Если учитель по отношению к правилу допускает лояльность, то правило разрушается изнутри. Ребенок начинает относиться к другому ребенку с позиции того, как этот ребенок относится к эталону, который вводит учитель. Появляются «ябеды».

Ситуация «ребенок — учитель» пронизывает всю жизнь ребенка. Если в школе хорошо, значит, и дома хорошо, значит, и с детьми тоже хорошо.

Таким образом, ребенок, посещающий начальную школу, психологически переходит в новую систему отношений с окружающими его людьми. Живя среди тех же близких, в том же пространстве, называемом «дом», он начинает чувствовать, что его жизнь принципиально изменилась — на него легли обязательства не только ежедневно посещать школу, но и подчиняться требованиям учебной деятельности. Свобода дошкольного детства сменяется отношениями зависимости и подчинения новым правилам жизни. Семья начинает по-новому контролировать ребенка в связи с необходимостью учиться в школе, выполнять домашние задания, строго организовывать режим дня. Ужесточение требований к ребенку, даже в самой доброжелательной форме, возлагает на него ответственность за самого себя. Необходимое воздержание от ситуативных импульсивных желаний и обязательная самоорганизация создают изначально у ребенка

чувство одиночества, отчужденности себя от близких — ведь он должен нести ответственность за свою новую жизнь и сам организовывать ее.

Таким образом, *новая социальная ситуация ужесточает условия жизни ребенка и выступает для него как стрессогенная*. У каждого ребенка, поступившего в школу, повышается психическая напряженность. Это отражается не только на физическом здоровье, но и на поведении ребенка.

Ребенок дошкольного возраста живет в условиях своей семьи, где обращенные к нему требования сознательно или бессознательно коррелируются с его индивидуальными особенностями: семья обычно соотносит свои требования к поведению ребенка с его возможностями.

Другое дело — школа. В класс приходит много детей, и учитель должен работать со всеми. Это определяет неукоснительность требований со стороны учителя и усиливает психическую напряженность ребенка. До школы индивидуальные особенности ребенка могли не мешать его естественному развитию, так как эти особенности принимались и учитывались близкими людьми. В школе происходит стандартизация условий жизни ребенка, в результате выявляется множество отклонений от предначертанного пути развития: гипертормозимость, гипердинамика, выраженная заторможенность. Эти отклонения ложатся в основу детских страхов, снижают волевую активность, вызывают угнетенные состояния и т. д. Ребенку предстоит преодолеть навалившиеся на него испытания.

Успехи ребенка в освоении норм жизни в новых условиях формируют у него потребность в признании как в прежних формах отношений, так и в учебной деятельности. Характер адаптации к условиям жизни и отношение к ребенку со стороны семьи определяют состояние и развитие *чувства личности*. Изменяется *статус ребенка* как в обществе, так и в семье: он ученик, ответственный человек. Усваиваемые школьником эффективные средства общения в первую очередь определяют отношение к нему окружающих людей.

Чем характеризуется учебная деятельность и как происходит процесс ее становления?

Обычно говорят, что это деятельность по усвоению знаний. Но это недостаточная характеристика. В игре ребенок тоже усваивает знания. В дошкольном возрасте усвоение — косвенный продукт какой-то другой деятельности. Учебная деятельность — это деятельность, непосредственно направленная на усвоение дос-

тижений науки и культуры, накопленных человечеством. Эти предметы не даны как кубики, с которыми можно манипулировать. Все они абстрактны, теоретичны. Предметы науки и предметы культуры — это особые предметы, с которыми надо учиться действовать.

Учебная деятельность не дана в готовой форме. Когда ребенок приходит в школу, ее еще нет. Учебная деятельность должна быть сформирована. Так же как человек должен уметь трудиться, он должен уметь учиться. Чрезвычайно важной проблемой является умение учиться самому. В построении учебной деятельности и заключается задача начальной школы — прежде всего *ребенка надо научить учиться*.

Первая трудность заключается в том, что мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием той деятельности, которую он должен выполнять в школе. Мотив и содержание учебной деятельности не соответствуют друг другу, поэтому мотив постепенно начинает терять свою силу, он не работает, иногда и к началу второго класса. Процесс учения должен быть построен так, чтобы его мотив был связан с собственным, внутренним содержанием предмета усвоения. Мотив к общественной, необходимой деятельности хотя и остается как общий мотив, побуждать к учению должно то содержание, которому ребенок учит в школе, считал Д. Б. Эльконин. Необходимо сформировать познавательную мотивацию.

Формирование такой познавательной мотивации чрезвычайно тесно связано с содержанием и способами обучения. При традиционных способах обучения формирования познавательной мотивации может и не быть. Превращение деятельности, которая еще не является учебной, в учебную в качестве одной из предпосылок имеет изменение мотива. К сожалению, в школе обычно работают методами внешних побуждений, и в качестве внешней побудительной силы выступает отметка, в школе возникает система принуждения. Действительная мотивация будет иметь место тогда, когда дети будут мчаться в школу, где им будет хорошо, приятно, содержательно, интересно. Для этого требуются коренные и радикальные изменения содержания обучения в школе. Это было осуществлено в 60—70-х г. в экспериментальных школах под руководством Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова.

Что такое учебная деятельность? Каждая деятельность характеризуется по ее предмету. Кажется, что предметом учебной деятельности является обобщенный опыт знаний, дифференцированный на отдельные науки. Но какие предметы подвергаются изменению со стороны самого ребенка? Парадокс учебной деятельности

тельности состоит в том, что, усваивая знания, ребенок сам ничто в этих знаниях не меняет. *Предметом изменений в учебной деятельности впервые становится сам ребенок*, сам субъект, осуществляющий эту деятельность. Впервые субъект сам для себя выступает как самоизменяющийся.

Учебная деятельность есть такая деятельность, которая поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, оценки того, «чем я был» и «чем я стал». Процесс собственного изменения выделяется для самого субъекта как новый предмет. Самое главное в учебной деятельности — это поворот человека на самого себя: стал ли он для самого себя изменяющимся субъектом каждый день, каждый час. Оценка собственных изменений, рефлексия на себя — собственный предмет учебной деятельности. Именно поэтому вся учебная деятельность начинается с того, что ребенка оценивают. Отметка — определенная форма оценки. Амонашвили организовал экспериментальное обучение без отметок. Обучение без отметок не есть обучение без оценок. Оценка всегда есть и должна быть как можно более развернутой. Через оценку происходит выделение себя как предмета изменений в учебной деятельности.

Структура учебной деятельности (по Д. Б. Эльконину):

- 1) мотивация учения — система побуждений, которая заставляет ребенка учиться, придает учебной деятельности смысл;
- 2) учебная задача, т. е. система заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы действия;
- 3) учебные действия — те, с помощью которых усваивается учебная задача, т. е. все те действия, которые ученик делает на уроке (специфические для каждого учебного предмета и общие);
- 4) действия контроля — те действия, с помощью которых контролируется ход усвоения учебной задачи;
- 5) действие оценки — те действия, с помощью которых мы оцениваем успешность усвоения учебной задачи.

В какой форме осуществляется учебная деятельность? На начальных этапах она осуществляется в форме совместной деятельности учителя и ученика. По аналогии с освоением предметных действий в раннем возрасте можно сказать, что сначала все находится в руках учителя и учитель «действует руками ученика». Однако в школьном возрасте деятельность осуществляется с идеальными объектами (число, звуки), и «руки учителя» — это его интеллект. Учебная деятельность — это такая же предметная деятельность, но предмет ее теоретический, идеальный, поэтому совместная деятельность затруднена. Для ее осуществления нужны объекты материализовать, без материализации с ними действовать нельзя (В. В. Давыдов, Н. Г. Салмина). Процесс разви-

тия учебной деятельности — это процесс передачи от учителя к ученику отдельных ее звеньев.

Деятельность, первоначально разделенная между участниками, выступает сначала как основа для формирования интеллектуальной активности, а затем становится формой существования новой психической функции. Высшие психические функции, согласно Л. С. Выготскому, происходят из совместной деятельности, из формы коллективных взаимоотношений и взаимодействий. «Психологическая природа человека представляет собой совокупность человеческих отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры», — писал Л. С. Выготский. Таким образом, совместная деятельность — необходимый этап и внутренний механизм деятельности индивидуальной. Взаимные отношения при распределении деятельности и взаимном обмене способами действий составляют психологическую основу и являются движущей силой развития социальной активности индивида. Но как же строится эта совместная деятельность там, где отношения «ребенок — учитель» и «ребенок — ребенок» дифференцировались? Какое значение имеют сотрудничество и взаимодействие детей для развития учебной деятельности?

Г. А. Цукерман исследовала *роль кооперации со сверстниками в психическом развитии младших школьников*. Материалом для исследования служило экспериментальное обучение русскому языку первоклассников. Сравнивались экспериментальный и контрольный классы. В экспериментальном классе учитель работал с группой совместно работающих детей, основная его задача — организация делового общения учеников по поводу изучаемого материала. В контрольном классе дети занимались традиционным фронтальным методом, при котором воздействия учителя адресовались отдельно каждому ребенку. Были получены экспериментальные данные о том, что дети, работающие в форме совместной работы в классе, в два раза лучше оценивают свои возможности и уровень знаний, т. е. у них более успешно формируются рефлексивные действия по сравнению с учениками, занимающимися традиционным способом.

Вывод о том, что учебный материал дети лучше осваивают в совместной работе со сверстниками, чем с учителем, согласуется с мнением Пиаже, который в общении индивида выделял отношения со сверстниками и противопоставлял их отношениям «ребенок — взрослый». В группе сверстников отношения равноправные и симметричные, а между ребенком и взрослым (мамой бы демократичными они ни были) — иерархические и несимметричные. Пиаже утверждал, что такие качества, как крит-

ность, терпимость, умение встать на точку зрения другого, развиваются только при общении детей между собой. Только благодаря разделению точек зрения равных ребенку лиц — сначала других детей, а позднее, по мере взросления ребенка, и взрослых, — инстинктивная логика и нравственность могут заменить эгоцентризм, логический и нравственный реализм.

Г. А. Цукерман выдвинула гипотезу, согласно которой сотрудничество со сверстниками качественно отличается от сотрудничества со взрослыми и так же, как и сотрудничество со взрослыми, является необходимым условием психического развития ребенка. В отношениях ребенка и взрослого неизбежно разделение функций: взрослый ставит цели, контролирует и оценивает действия ребенка. Так, любое действие ребенок совершает сначала со взрослым, постепенно мера помощи взрослого уменьшается и уходит на нет, тогда действие интериоризируется, и ребенок начинает выполнять его самостоятельно. Возникает замкнутый круг: без взрослого ребенок не может освоить новое действие, но при соучастии взрослого не может полностью освоить действие, поскольку некоторые компоненты действия (контроль и оценка) остаются за взрослым. Поэтому помощь взрослого недостаточна для интериоризации всех аспектов предметных действий. Замечено, что дети часто делают ошибки в действиях, вроде бы сформированных (содержательная помощь учителя им не нужна), легко могут найти и исправить эти ошибки, но только при побуждении со стороны взрослого. Г. А. Цукерман объясняет это тем, что учитель передает весь операциональный состав действия, но остается держателем смыслов и целей. Пока учитель — центр учебной ситуации, за ним остаются контроль и «последнее слово», т. е. учебные действия не интериоризируются учениками полностью.

При кооперации со сверстниками ситуация равноправного общения дает ребенку опыт контрольно-оценочных действий в высказываниях.

При качественном анализе взаимодействий детей при проблемном обучении Г. А. Цукерман выделяла две характеристики этой деятельности.

1. Независимость от взрослого. Взрослый организует работу, «пускает», а затем дети работают самостоятельно (в отличие от фронтального обучения, при котором учитель побуждает, направляет, контролирует, оценивает и пр.). При этом дети обращаются к учителям очень редко — в крайних ситуациях. Таким образом меняются отношения «ученик — учитель»: дети не стремятся к постоянному сотрудничеству со взрослым, работают самостоятельно. Можно отметить обращенность ребенка прежде

всего к партнеру. Это обеспечивает учет позиции партнера, с точки зрения, способствует децентрации. Все это приводит к развитию рефлексивных действий.

2. **Обращенность детей не столько на результат, сколько на способности своих и партнера действий.** В этой работе взаимодействие детей строилось в форме «ситуация педсовета»: дети — учителя в разных классах, они обсуждают между собой, на какие правила дать задания тому или другому классу. Отмечается высокий мотивационный уровень участников кооперации. Особенно это видно по слабым ученикам — они становились активными и заинтересованными.

Г. А. Цукерман анализировала взаимодействие детей и особенности с точки зрения их влияния на психическое развитие в процессе генетико-моделирующего эксперимента.

Ее исследования продемонстрировали необходимость кооперации со сверстниками для формирования контрольно-оценочных действий ребенка. На ранних этапах освоения действия ребенку необходима помощь взрослого, по мере освоения действия часть его ребенок начинает выполнять самостоятельно. Однако такие компоненты действия, как функции контроля и оценки остаются за взрослым и не передаются ребенку во всей полноте. Чтобы освоить эти действия, ребенок должен встать на позицию взрослого, а это возможно только при кооперации с другим ребенком, сверстником. Таким образом, взаимодействие детей — существенное условие интериоризации действий, их перехода от взрослого к ребенку. И все же проведенные исследования оставляют неясным, каково влияние кооперации со сверстниками на развитие мышления ребенка.

В. В. Рубцов на основе экспериментальных исследований заключает, что кооперация со сверстниками и координация точек зрения — основа происхождения интеллектуальных структур ребенка. Форма кооперации (тип распределения деятельности) выполняет функцию моделирования содержания интеллектуальной структуры в составе отношений участников деятельности. Основой для выделения и усвоения содержания интеллектуальной структуры является перераспределение деятельности. При этом ребенок обращается к организации самой совместной деятельности, раскрывает всеобщий характер предметных преобразований для участников общей работы. Необходимость перераспределения возникает при появлении противоречия между способом организации совместной деятельности и продуктом этой деятельности, не соответствующим требованиям задачи. Перераспределение вынуждает искать новые способы совместной работы. Используемый метод обеспечивает выделение связи между

кооперацией действий в совместной деятельности и содержанием мышления, благодаря чему можно исследовать формирование мышления.

Учебная деятельность направлена не на результат, а на выделение способа его усвоения, подчеркивал Д. Б. Эльконин. Эти способы — важные орудия самостоятельной умственной деятельности, они делают доступными каждому результаты работы умов.

Развитая форма учебной деятельности есть такая форма, в которой субъект ставит перед собой задачи собственного изменения. В этом и состоит цель обучения. Цель обучения — изменить ученика.

Как связаны между собой учебная деятельность и другие виды деятельности младших школьников?

Учебная деятельность и игра. Неправильно думать, что игра в школьном возрасте полностью теряет свое значение, она сохраняется, но происходят значительные изменения в характере самой игровой деятельности. При переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту возрастает значение игры с достижением известного результата (спортивные игры, интеллектуальные игры). Значение игры долго недооценивалось в психологии детей школьного возраста, в связи с тем что она носит скрытый характер: происходит переход от игр в плане внешних действий к играм в плане воображения (игры-драматизации). В школьном возрасте меняется соотношение между этими двумя деятельностями: игра начинает подчиняться учебной деятельности. Известны примеры этому. В своих воспоминаниях В. Вересаев писал, что, когда ему приходилось заучивать неправильные латинские глаголы, он пытался их обыгрывать. Глаголы представлялись ему военными действиями, и он повторял их до тех пор, пока они не рушились.

Психологически это понятно. Человеческие действия часто направлены на очень отдаленные результаты и имеют очень отдаленную мотивацию. И в учебе, и в труде это очень трудно для взрослого, тем более для маленького ребенка. Формы игровой деятельности позволяют сделать смысл вещей более явным для ребенка. С помощью игры ребенок приближает к себе смысл этих вещей. В младшем школьном возрасте игра продолжает иметь хотя и подсобное, но все-таки существенное значение. Она позволяет овладеть высокими общественными мотивами поведения.

Учебная деятельность и труд. В связи с перестройкой школы этот вопрос приобретает исключительную важность. Участие де-

тей в формах трудовой деятельности оказывает существенно влияние на процесс усвоения знаний. Одна из основных трудностей освоения знаний в школе — формализм. Ребенок как будто усваивает знания, знает научные формулировки, может проиллюстрировать их примерами. Однако это знание не применяется на практике. Когда ребенок сталкивается с жизненной задачей, то прибегает обычно к житейским представлениям. Это происходит потому, что школа не организует деятельности применения этих знаний на практике.

Л. И. Божович подчеркивала большое значение труда для формирования личности школьника. Задача школы заключается не только в том, чтобы дать определенное количество знаний. Нужно воспитать ребенка в нравственном отношении. Школа пытается сформировать нравственные качества в ходе учебной деятельности. Учебная деятельность сама по себе не может полностью обеспечить формирование этих качеств, она не имеет для этого благоприятных условий. В труде общественный результат деятельности выступает в реальной предметной, вещественной форме. В труде более ощутимо выступает необходимость совместных усилий коллектива в достижении определенного результата. Именно поэтому труд имеет особо важное значение для формирования нравственных качеств личности.

Как изменяются социальный статус и Я-концепция младшего школьника?

Младший школьный возраст (с 6—7 до 9—10 лет) определяется важным внешним обстоятельством в жизни ребенка — поступлением в школу. В настоящее время школа принимает, а родители отдают ребенка в 6—7 лет. Школа берет на себя ответственность через формы различных собеседований определить готовность ребенка к начальному обучению. Семья принимает решение о том, в какую начальную школу отдать ребенка: государственную или частную, трехлетнюю или четырехлетнюю.

Поступивший в школу ребенок автоматически занимает совершенно новое место в системе отношений людей: у него появляются постоянные обязанности, связанные с учебной деятельностью. Близкие взрослые, учитель, даже посторонние люди относятся к ребенку не только как к уникальному человеку, и как с человеком, взявшим на себя обязательство (не важно, вольно или по принуждению) учиться, как все дети в его возрасте. Здесь впервые появляются деловые отношения со взрослыми.

К концу дошкольного возраста ребенок представляет собой в известном смысле *личность*. Он отдает себе отчет в том, как

место занимает среди людей (он — дошкольник) и какое место ему предстоит занять в ближайшем будущем (он пойдет учиться в школу). Одним словом, он открывает для себя новое место в социальном пространстве человеческих отношений. К этому периоду он уже многого достиг в межличностных отношениях: он ориентирован в семейно-родственных отношениях и умеет занять желаемое и соответствующее своему социальному статусу место среди родных и близких. Он умеет строить отношения со взрослыми и сверстниками: имеет навыки самообладания, умеет подчинить себя обстоятельствам, быть непреклонным в своих желаниях. Он уже понимает, что оценка его поступков и мотивов определяется не столько его собственным отношением к самому себе («Я хороший»), но прежде всего тем, как его поступки выглядят в глазах окружающих людей. У него уже достаточно развиты рефлексивные способности. В этом возрасте существенным достижением в развитии личности ребенка выступает преобладание мотива «Я должен» над мотивом «Я хочу».

Психологическая готовность ребенка к школьному обучению заключается в том, что у ребенка к моменту поступления в школу складываются психологические свойства, присущие собственно школьнику.

В школе в новых условиях жизни развиваются приобретенные ранее в перипетиях отношений со взрослыми и со сверстниками рефлексивные способности (рефлексия на других). Рефлексия оценивает ребенку хорошую услугу при решении проблемных ситуаций в отношениях с учителем и одноклассниками. В то же время учебная деятельность требует от ребенка *особой рефлексии*, связанной с умственными операциями: анализом учебных задач, контролем и организацией исполнительских действий, а также контролем за мнемоническими действиями, мысленным планированием и решением задач.

Общая сензитивность к воздействию окружающих условий жизни, свойственная детству, содействует развитию адаптационных форм поведения, рефлексии и психических функций. В большинстве случаев ребенок приспособливает себя к стандартным условиям. Ведущей деятельностью становится учебная. Помимо усвоения специальных умственных действий и действий, обслуживающих письмо, чтение, рисование, труд и др., ребенок под руководством учителя начинает овладевать содержанием основных форм человеческого сознания (науки, искусства, морали и др.) и учится действовать в соответствии с традициями и новыми социальными ожиданиями людей.

В учебной деятельности, притязая на признание, ребенок утрачивает свою волю к достижению учебных целей. Добиваясь

успеха или терпя поражение, он попадает в капкан сопутствующих негативных образований (чувства превосходства над другими или зависти). Развивающаяся способность к идентификации с другими помогает снять напор негативных образований и жить в принятые позитивные формы общения. Со сверстниками складываются приятельские отношения. Форма этих отношений определяется учителем, так как он организатор деловых отношений между детьми.

Учебная деятельность требует от ребенка новых достижений в развитии речи, внимания, памяти, воображения и мышления. Она создает новые условия для личностного развития ребенка.

Мотивационная сфера, как считает А. Н. Леонтьев, — ядро личности.

Среди разнообразных социальных мотивов учения, пожалуй, главное место занимает мотив получения высоких отметок. Высокие отметки для маленького ученика — источник других ощущений, залог его эмоционального благополучия, предмет гордости. Психологи выделяют внутренние и внешние мотивы учебной деятельности.

Внутренние мотивы:

1) познавательные мотивы — те мотивы, которые связаны с содержательными или структурными характеристиками самой учебной деятельности: стремление получать знания; стремление овладеть способами самостоятельного приобретения знаний;

2) социальные мотивы — мотивы, связанные с факторами, влияющими на мотивы учения, но не связанные с учебной деятельностью (меняются социальные установки в обществе — меняются социальные мотивы учения): стремление быть грамотным человеком, быть полезным обществу; стремление получить одобрение старших товарищей, добиться успеха, престижа; стремление овладеть способами взаимодействия с окружающими людьми, одноклассниками. Мотивация достижения в начальных классах нередко становится доминирующей. У детей с высокой успеваемостью ярко выражена мотивация достижения успеха — желание хорошо, правильно выполнить задание, получить нужный результат. Мотивация избегания неудачи. Дети стараются избежать «двойки» и тех последствий, которые влечет за собой низкая отметка, — недовольства учителя, санкций родителей (будут ругать, запретят гулять, смотреть телевизор и т. д.).

Внешние мотивы — учиться за хорошие отметки, за материальное вознаграждение, т. е. главное не получение знаний, а какая-то награда.

Внутренние мотивы учебной деятельности способствуют более быстрому формированию этой деятельности.

Самосознание. От оценки зависит развитие учебной мотивации, именно на этой почве в отдельных случаях возникают тяжелые переживания и школьная дезадаптация. Непосредственно влияет школьная оценка и на становление личностной самооценки. Дети, ориентируясь на оценку учителя, сами считают себя и своих сверстников отличниками, «двоечниками» и «троечниками», хорошими и средними учениками, наделяя представителей каждой группы набором соответствующих качеств. Оценка успеваемости в начале школьного обучения, по существу, является оценкой личности в целом и определяет *социальный статус ребенка*.

У отличников и некоторых хорошо успевающих детей складывается завышенная самооценка. У неуспевающих и крайне слабых учеников систематические неудачи и низкие оценки снижают их уверенность в себе, в своих возможностях.

Полноценное развитие личности предполагает формирование *чувства компетентности*, которое Э. Эриксон считает центральным новообразованием данного возраста. Учебная деятельность — основная для младшего школьника, и если в ней ребенок не чувствует себя компетентным, его личностное развитие искажается.

Для развития у детей *адекватной самооценки* и чувства компетентности необходимо создание в классе атмосферы психологического комфорта и поддержки. Учителя, отличающиеся высоким профессиональным мастерством, стремятся не только объективно оценивать работу учеников (не просто поставить отметку), а дать соответствующие пояснения. Они оценивают только конкретную работу, но не личность, не сравнивают детей между собой, не призывают всех подражать отличникам, ориентируют учеников на индивидуальные достижения — чтобы работа вчерашняя была лучше вчерашней. В благоприятных условиях развивается *чувство собственного достоинства* у ребенка. «Я хороший» — внутренняя позиция ребенка по отношению к самому себе. В этой позиции — большие возможности для воспитания. Притязая на признание со стороны взрослого, младший школьник будет стараться подтвердить свою потребность на это признание и выполнять нормативы поведения. Взрослые предстают перед ребенком как некий идеал его будущих возможностей, отношением к взрослому опосредованы многие поступки детей.

Формирование нравственных чувств ребенка происходит в результате «интерселения внутрь» нормативных знаний и тех нравственных чувств, которые возникают у ребенка под влиянием оценки со стороны взрослого. В младшем школьном возрасте чувство от-

ветственности за себя начинает интенсивно развиваться под влиянием условий учебной деятельности и позиции ученика.

Ответственность представляет собой способность понимать соответствие результатов своих действий необходимым целям и нормативам. Ответственность пробуждает чувство сопричастности общему делу, чувство долга. Она должна занимать самое высшее положение в иерархии всех мотивов школьника. По мере развития ответственности у ребенка появляется возможность оценивать свои отдельные поступки и поведение в целом как хорошее или плохое, если главными мотивами поведения становятся общественные мотивы.

Когда потребность соответствовать положительному эталону поведения приобретает личностный смысл, у ребенка появляется *ответственность как черта личности*.

Позитивным качеством социального развития является способность к другим людям (взрослым и детям), которое в непосредственном общении выражается во внутреннем чувстве доброты к ним и проявляется в развивающейся способности к сопереживанию (в противовес к негативному чувству — самолюбию). Развитое сопереживание включает в себя: сострадание, сочувствие, сорадость. Сопереживание может получить свое особое развитие через подражание поведению учителя с детьми по поводу их неуспеха (сочувствия) и успеха (сорадости).

Каковы особенности мышления младшего школьника?

Особенность здоровой психики ребенка — познавательная активность. Любознательность ребенка постоянно направлена на познание окружающего мира и построение своей картины этого мира. Ребенок, играя, экспериментирует, пытается установить причинно-следственные связи и зависимости. Он сам, например, может дознаться, какие предметы тонут, а какие будут плавать.

Чем активнее в умственном отношении ребенок, тем больше он задает вопросов и тем разнообразнее эти вопросы. Ребенок может интересоваться всем на свете: какой глубины океан? там дышат животные? сколько тысяч километров земной поверхности в горах не тает снег, а внизу растаял?

Ребенок стремится к знаниям, а само усвоение знаний происходит через многочисленное «зачем?», «как?», «почему?». Он нуждается оперировать знаниями, представлять ситуации и пытается найти возможный путь для ответа на вопрос. Мы уже говорили о том, что при возникновении некоторых задач ребенок пытается

решить их, реально примеряясь и пробуя, но он же может решать задачи, как говорится, в уме. Он представляет себе реальную ситуацию и как бы действует в ней в своем воображении. Такое мышление, в котором решение задачи происходит в результате внутренних действий с образами, называется наглядно-образным. *Образное мышление* — основной вид мышления в младшем школьном возрасте. Конечно, младший школьник может мыслить логически, но следует помнить, что этот возраст сензитивен к обучению, опирающемуся на наглядность.

Мышление ребенка в начале обучения в школе отличается *эгоцентризмом*, особой умственной позицией, обусловленной отсутствием знаний, необходимых для правильного решения определенных проблемных ситуаций. Так, ребенок сам не открывает в своем личном опыте знания о сохранении таких свойств предметов, как длина, объем, вес и др. Отсутствие систематичности знаний, недостаточное развитие понятий приводят к тому, что в мышлении ребенка господствует логика восприятия. Ребенку, например, трудно оценивать одно и то же количество воды, песка, пластилина и т. д. как равное (то же самое), когда на его глазах происходит изменение их конфигурации в соответствии с формой сосуда, куда они помещены. Ребенок попадает в зависимость от того, что он видит в каждый новый момент изменения предметов. Однако в начальных классах ребенок уже может мысленно сопоставлять отдельные факты, объединять их в целостную картину и даже формировать для себя абстрактные знания, выведенные от прямых источников.

Безусловно, в современном обществе умственное развитие ребенка зависит от типа конструирования нового знания. Оно строится взрослым, обладающим уже сформированным интеллектом. Речь идет о научном знании. Интеллектуальное развитие определяется социальными факторами — индивид изменяется социальными отношениями.

Переход к систематическому обучению в школе, к развивающему обучению изменяет ориентировку ребенка в окружающих его явлениях действительности. На донаучной стадии развития мышления ребенок судит об изменениях с эгоцентрических позиций, но переход к усвоению новых способов решения проблем формирует сознание ребенка, его позицию в оценке предметов и изменений, происходящих с ним. Развивающее обучение подводит ребенка к усвоению научной картины мира, он начинает ориентироваться на общественно выработанные критерии.

Школьное обучение строится таким образом, что словесно-логическое мышление получает преимущественное развитие. Если в первые два года обучения дети много работают с нагляд-

ными образцами, то в следующих классах объем такого рода понятий сокращается. Образное мышление все меньше и меньше оказывается необходимым в учебной деятельности.

В конце младшего школьного возраста (и позже) проявляются индивидуальные различия: среди детей психологами выделяются группы «теоретиков», или «мыслителей», которые легко решают учебные задачи в словесном плане, «практиков», которым нужна опора на наглядность и практические действия, и «художников» с ярким образным мышлением. У большинства детей наблюдается относительное равновесие между разными видами мышления.

В школьном возрасте формируется новый тип мышления — теоретическое (В. В. Давыдов).

Важное условие для формирования теоретического мышления — формирование научных понятий.

Генезис определения понятий. Ребенка спрашивают о том, что такое плод. Для маленьких детей это то, что едят и что растет. Для школьника — часть растения, содержащая семя. Вначале младшие школьники мыслят по-дошкольному, ребенок исходит из непосредственной практической значимости явления, не принимает во внимание генезиса этого явления, а именно это явление решающим для определения научных понятий.

Теоретическое мышление позволяет ученику решать задачи ориентируясь не на внешние, наглядные, признаки и свойства объектов, а на внутренние, существенные, свойства и отношения. Развитие теоретического мышления зависит от того, как и чему учат ребенка, т. е. от типа обучения. (Система, разработанная Д. Б. Элькониним и В. В. Давыдовым, Л. В. Занковым.)

В своей книге «Виды обобщения в обучении» В. В. Давыдов дал развернутую сравнительную характеристику эмпирического и теоретического мышления, показав, что теоретическое обобщение не развивается в недрах эмпирического, а, следовательно, требуется новая логика содержания учебных предметов.

Параметры сравнения	Эмпирический тип мышления	Теоретический тип мышления
1. Форма активности	Пассивное созерцание	Активное творческое преобразование
2. Преобладающая система операций	Сравнение, абстрагирование, классификация	Анализ, синтез, обобщение
3. Основная форма обобщения	По внешнему сходству	По внутренним существенным свойствам

Параметры сравнения	Эмпирический тип мышления	Теоретический тип мышления
4 Действия моделирования	Копирующая модель, специфическая модель	Вся система и последовательность моделирования: копирующая, схематическая, знаково-символическая, специфическая модели
5 Действия конкретизации	Конкретизация осуществляется от частного к общему	Конкретизация — от общего к частному
6 Рефлексия, действия контроля и оценки	Действия неполные, не по всем параметрам и не всегда объективные, формальная рефлексия	Полная система параметров контроля и критериев оценки, контроль на основе алгоритма действий, содержательная рефлексия

Если в процессе обучения сразу используются структурные таблицы теоретического обобщения, то к концу младшего школьного возраста имеем сформированное теоретическое мышление.

В каких направлениях происходит развитие речи младшего школьника?

К моменту поступления в школу словарный запас ребенка увеличивается настолько, что он может свободно объясниться с другим человеком по любому поводу. У младших школьников усиливается ориентировка на системы родного языка: звуковую, грамматическую. Интенсивно развивается контекстная и объяснительная речь школьника, формируется эмоциональная культура речи.

Особое значение для развития речи ребенка имеет овладение *письменной речью*.

Письменная речь имеет свою специфику: она требует большего контроля, чем устная. Устная речь может быть восполнена поправками, добавлениями к тому, что уже было сказано. В ней принимает участие экспрессивная функция: тонирование выговаривания, мимическое и телесное сопровождение речи.

Письменная речь имеет свои особенности в построении фраз, в выборе лексики, в использовании грамматических форм. Тексты имеют стилистические различия: повествования, описания, рассуждения, письма, эссе и т. д. Для письменной речи определяющее значение имеет ее правильность: орфографическая,

грамматическая и пунктуационная. Ребенок овладевает письмом вместе с письменной речью.

Усвоение письменной речи качественно изменяет и устную речь ребенка. Оно влияет и на все психическое развитие школьника. Специальные исследования, как пишет Л. С. Выготский, показали, что процессы обучения письменной речи вызывают к жизни чрезвычайно сложные циклы развития таких психических процессов, возникновение которых означает столь принципиальное изменение в общем духовном облике ребенка, как и обучение речи при переходе от младенческого возраста к раннему детству.

Развитие письма — это процесс установления навыков, связанных с чтением и письмом, т. е. установление ассоциаций между буквой и звуком в письме и чтении: в этом и есть процесс развития. По сути, письменная речь — это не речь в прямом смысле, а символизация звуковых символов, т. е. двойная абстракция. Поэтому грамматика играет очень существенную роль в развитии ребенка. Письменная речь требует произвольного построения и постоянного контроля. Процесс перевода внутренней речи в письменную необычайно труден, потому что внутренняя речь есть речь для себя, а письменная речь максимально построена для другого, который должен понять то, что написано.

Таким образом, процесс овладения письменной речью постоянно связан с новообразованиями младшего школьника — произвольностью психических процессов, умением работать с символами и знаками, усвоением понятий, возникновением письменной речи и внутреннего плана действий.

Каковы основные психологические новообразования младшего школьного возраста?

В младшем школьном возрасте большие изменения происходят в **познавательной сфере ребенка**. Память приобретает ярко выраженный познавательный характер. Изменения в области памяти связаны с тем, что ребенок, во-первых, начинает осознавать особую мнемическую задачу. Он отделяет эту задачу от всей другой. Эта задача в дошкольном возрасте либо вовсе не выделяется, либо выделяется с большим трудом. Во-вторых, в младшем школьном возрасте идет интенсивное формирование приемов запоминания. От наиболее примитивных приемов (повторение, внимательное длительное рассмотрение материала) в более старшем возрасте ребенок переходит к группировке, осмысленным связям разных частей материала. К сожалению, в школе мы учим приемам запоминания.

В области **восприятия** происходит переход от непроизвольно-го восприятия ребенка-дошкольника к целенаправленному произвольному наблюдению за объектом, подчиняющемся определенной задаче. В начале младшего школьного возраста восприятие недостаточно дифференцировано. Из-за этого ребенок иногда путает похожие по написанию буквы и цифры (например, 9 и 6 или буквы d и b). Хотя он может целенаправленно рассматривать предметы и рисунки, им выделяются, так же как и в дошкольном возрасте, наиболее яркие, «бросающиеся в глаза» свойства: в основном, цвет, форма и величина.

Для того чтобы ученик более тонко анализировал качества объектов, учитель должен проводить специальную работу, обучая его наблюдению. Для этого у ребенка необходимо создавать предварительное представление, предварительный поисковый образ для того, чтобы ребенок смог увидеть то, что нужно. Примеры этого просты, они вырабатываются тысячелетиями: необходимо указкой вести взор ребенка за собой, научить его выделять опорные точки (например, точки поворота линии в образе буквы). Мало иметь наглядный материал, нужно научить его видеть. На протяжении младшего школьного возраста дети научаются рассматривать объекты, без этого интеллектуальные изменения не могут произойти.

Если для дошкольников было характерно анализирующее восприятие, то к концу младшего школьного возраста, при соответствующем обучении, появляется синтезирующее восприятие. Развивающийся интеллект создает возможность устанавливать связи между элементами воспринимаемого. Это легко проследить при описании детьми картины.

Стадии:

- 1. 2—5 лет — стадия перечисления предметов на картине;
- 2. 6—9 лет — описание картины;
- 3. после 9 лет — интерпретация (логическое объяснение).

Выполнение интеллектуальных операций маленькими школьниками связано с трудностями. Вот несколько примеров описаний разными психологами достоверных фактов.

Для ребенка представляет большие трудности анализ звукового состава слова и анализ слов в предложении. Ребенка спрашивают, сколько слов в предложении «Ваня и Петя пошли гулять», ребенок отвечает, что два (Ваня и Петя). А. Р. Лурия и Л. С. Выготский отмечали, что речь выступает для ребенка как стекло, через которое видно что-то, но самого стекла (слова) не видно. Примеры описаны С. Н. Карповой.)

Представления о количестве насыщены конкретным содержанием. Дети путают величину и количество. Когда младшему

школьнику показывают 4 маленьких кружка и 2 больших и скрывают, где больше, ребенок указывает на 2 больших. (Подобные факты описаны П. Я. Гальпериным, В. В. Давыдовым и др.)

Учебная деятельность предъявляет очень большие требования и к другим сторонам психики ребенка. Она способствует развитию *воли*. В дошкольном возрасте произвольность выступает лишь в отдельных случаях. В школе вся деятельность по своему характеру является произвольной. Любая попытка превратить учебное дело в развлекательное является ложной. Учение всегда требует известной внутренней дисциплины. К. Д. Ушинский указывал на опасность развлекательной педагогики. Школа ставит близкие цели — это оценка знаний; но основной смысл учения — подготовка к будущей деятельности — требует высокой степени произвольности. В учебной деятельности развивается самоорганизация: действия планирования, самоконтроля и самооценки.

В этом возрасте формируется способность сосредоточить внимание на малоинтересных вещах. Эмоциональные переживания приобретают более обобщенный характер.

Наиболее существенные изменения можно наблюдать в области *мышления*, которое приобретает абстрактный и обобщенный характер. Завершается наметившийся в дошкольном возрасте переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению.

В младшей школе происходит развитие новой формы обобщения, основанного на существенных признаках предметов и явлений, — теоретического мышления.

Благодаря развитию нового уровня мышления происходит перестройка всех остальных психических процессов, т. е., по словам Д. Б. Эльконина, «память становится мыслящей, а мышление — приятным думанием». Поэтому именно перестройка всей познавательной сферы в связи с развитием теоретического мышления составляет основное содержание умственного развития в младшем школьном возрасте.

Учебная деятельность способствует развитию познавательных способностей ребенка. В детском саду деятельность ребенка ограничена ознакомлением с окружающим, ребенку не дана система научных понятий. В школе за относительно короткое промежуток времени ребенок должен овладеть системой научных понятий — основой наук. Система научных понятий сложилась в течение тысячелетий. То, что человечество создало в течение многих столетий, ребенок должен усвоить за небольшое количество лет. Эта задача потрясающе трудна! Процесс усвоения системы понятий, системы наук не может рассматриваться как дело лишь памяти. От ребенка требуется разви-

исследовательских операций (анализ, синтез, рассуждение, сравнение и т. д.). В процессе школьного обучения происходит не только освоение отдельных знаний и умений, но и их обобщение и вместе с тем формирование интеллектуальных операций. Л. С. Выготский выделил в качестве основной проблемы возрастной психологии проблему соотношения обучения и психического развития. На эту проблему он придавал принципиальное значение. Хорошо известны слова Л. С. Выготского: «Осознанность и произвольность входят в сознание через ворота научных понятий».

Таким образом, младший школьный возраст — *возраст интеллектуального развития*. Интеллект опосредует развитие всех остальных функций, происходят *интеллектуализация всех психических процессов*, их осознание и произвольность. Напомним параллелограмм развития памяти по Леонтьеву. Чем выше мы поднимаемся по лестнице развития, тем более опосредованными становятся психические процессы. Возникает произвольное и намеренное запоминание, ставится задача произвольного воспроизведения. Дети сами начинают использовать средства для запоминания. Так, развитие памяти стоит в прямой зависимости от развития интеллекта.

К концу младшего школьного возраста формируются элементы трудовой, художественной, общественно-полезной деятельности. Создаются предпосылки к развитию *чувства взрослости*: ребенок думает, что он все может делать как взрослый.

ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ: ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ И СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

Каково влияние исторического времени на изменение границ отрочества?

Подростковый возраст обычно характеризуют как переходный, переходный, критический, но чаще как возраст половозрелости. Л. С. Выготский различал три точки созревания: органическое, половое и социальное. У шимпанзе точки органического и полового созревания совпадают, оно наступает примерно в 5 лет, когда у этих человекообразных обезьян заканчивается детство. У человека в истории развития общества точки полового и социального развития совпадали, и это отмечалось обрядом инициации, тогда как органическое созревание наступало обычно еще через несколько лет. У современного ребенка все линии развития разошлись. Теперь мы наблюдаем сначала половое созревание, затем органическое и спустя некоторое время — социальное. Это расхождение и обусловило возникновение подросткового возраста.

Французский этнограф и историк Ф. Ариес предположил, что подростковый возраст возник в XIX в., когда контроль родителей за развитием ребенка продолжился вплоть до брака. В настоящее время в развитых странах мира этот период жизни имеет тенденцию к постепенному увеличению. По современным данным охватывает почти десятилетие — от 11 до 20 лет. Но еще в 30-е годы прошлого века П. П. Блонский писал, что российским детям предстоит завоевать подростковый период. Он был убежден, что это позднее, «почти на глазах истории происшедшее приобретение человечества».

Л. С. Выготский также подходил к подростковому периоду как к историческому образованию. Как и П. П. Блонский, считал, что особенности протекания и продолжительность подросткового возраста заметно варьируют в зависимости от уровня развития общества. Согласно взглядам Л. С. Выготского, подростковый возраст — это самый неустойчивый и изменчивый период, который отсутствует у дикарей и при неблагоприятных условиях «имеет тенденцию несколько сокращаться, составляя часто заметную полосу между окончанием полового созревания и наступлением окончательной зрелости».

В 20—30-х гг. XX в. в России был собран и проанализирован большой фактический материал, характеризующий отрочество разных социальных слоев и группах (среди рабочих, крестьян, интеллигенции, служащих, кустарей), у подростков разных национальностей и у беспризорных. Много интересного содержится в работах Н. А. Рыбникова, В. Е. Смирнова, И. А. Арямова и др. Обобщая эти работы, Л. С. Выготский пришел к выводу о том, что в подростковом возрасте структура возрастных потребностей и интересов определяется в основном социально-классовой принадлежностью подростка. Он писал: «Никогда влияние среды на развитие мышления не приобретает такого большого значения, как именно в переходном возрасте. Теперь по уровню развития интеллекта все сильнее и сильнее отличаются город и деревня, мальчик и девочка, дети различных социальных и классовых слоев».

Субъективная средняя продолжительность отрочества колеблется в зависимости от социального положения и длительности образования в целом от 4 до 7 лет.

В России за короткий исторический период произошли глубокие изменения в разных сферах жизни, которые оказали влияние на развивающуюся личность. В результате на глазах одного поколения проявлялись существенные изменения общей направленности личности подростка.

Н. Н. Толстых обнаружила интересный факт, касающийся границ подросткового возраста. В исследованиях Л. И. Божович, которые проводились в середине 50-х гг. XX в., переломный момент в представлении о будущем наблюдался у учащихся восьмого и девятого классов в 15 лет. Десятилетие спустя исследования Н. И. Крылова показали, что профессиональная направленность школьников, выбор будущей профессии становятся актуальными для юношей и девушек только 16—17 лет. В начале 80-х гг. Н. Н. Толстых отмечает время яркого перелома в отношении к будущему на рубеже шестого и восьмого классов, что примерно соответствует возрасту 14 лет. Такое расхождение результатов можно объяснить изменением социальной ситуации развития поколений. Это еще раз подтверждает историческую и социальную обусловленность развития личности, и отсутствие стабильных границ подросткового возраста.

По отношению к подросткам, их психическому развитию и судьбе, помимо социальной ситуации, существенное значение имеют особенности исторического времени, в котором проходит их жизнь. В кризисный период развития российского общества известный московский учитель А. Тубельский пишет в «Общей теории»: «Старшие поколения — те, кому за 20, за 30 и больше, жили с идеалами и жизненными ценностями. Их можно было принимать или не принимать, но они были. И на этой основе

каждое поколение так или иначе определяло свое будущее. Жизнь сегодняшних подростков трагична в буквальном смысле. У них уже сложилось ощущение своей ненужности в обществе. Чем в основном озабочены родители и педагоги? Накормить, одеть, дать образование, помочь поступить в институт. За ради чего, как жить дальше — на эти вопросы нет ответов ни у одних, ни у самих 11—16-летних».

Чем характеризуется современная социальная ситуация развития подростков?

Социальная ситуация развития представляет собой переход зависимого детства к самостоятельной и ответственной взрослости. Подросток занимает промежуточное положение между детством и взрослостью. Социальная ситуация как условия развития в отрочестве принципиально отличается от социальной ситуации в детстве не столько по внешним обстоятельствам, сколько по внутренним причинам. Подросток продолжает жить в семье, учиться в школе, он окружен по большей части теми же сверстниками. Однако подросток начинает интенсивно рефлексировать себя, на других, на общество. Теперь уже иначе расставляются ценности: семья, школа, сверстники обретают новые значения и смыслы. Для подростка происходят сдвиги в шкале ценностей.

Отрочество, подростковый возраст — период жизни человека от детства до юности в традиционной классификации (от 11 до 14—15 лет). В этот самый короткий по астрономическому времени период подросток проходит великий путь в своем развитии через внутренние конфликты с самим собой и с другими, через внешние срывы и восхождения он может обрести чувство личности. Однако раскрывающееся его сознанию общество жестко иницирует его.

В современном информационном обществе стремление подростка к статусу взрослого — мечта малодоступная. Поэтому частую в отрочестве подросток обретает не *чувство взрослости*, а *чувство возрастной неполноценности*. Подросток психологически попадает в зависимость от предметного мира как ценного человеческого бытия. Живя в предметном мире с момента появления на свет, сызмальства, осваивая его по функциональному назначению и эстетической значимости, подросток начинает тиширывать этот мир. Благодаря тому что он входит в подростковые сообщества, которые представляют себя через присутствие времени и возрасту знаковые системы, в состав которых входят и определенные вещи, подросток превращается в потребителя: потребление вещей становится содержанием его жизни.

приобретая вещи в личное владение, он обретает ценность в собственных глазах и в глазах сверстников. Именно через присущие подростковой культуре вещи происходит регулирование отношений внутри возрастных групп. Для подростка становится значимым обладание определенным набором вещей, чтобы поддерживать свое чувство личности, т. е. он ориентирован на внешнее приложение чувства взрослости.

Сегодня, когда в России появляется тенденция вслед за так называемыми развитыми странами к превращению в общество потребления, потребительские аппетиты подростков несказанно возрастают.

Конечно, вещи — среда обитания, условие духовного и физического развития, желанная и необходимая собственность. Однако общество потребления предлагает вниманию подростка выбор и регулярное обновление массы вещей, которые не могут принести участия в его развитии и вовсе не обязательны для его благополучного бытия.

Современный подросток подпадает в большой мере под внушающее воздействие побуждающей рекламы, поработавшей на инстинктивную потребность, подавляющее воздействие даров (не только таланты были опасны своими дарами); под знаковые манипулирования сознанием через так называемые жестуальные предметы (традиционные, ценные и др.) и тому подобные трансформации мира вещей.

В современном мире вещи могут стать растлителем подростка по многим причинам:

- 1) став основной ценностью, побуждающей мотивацию и представления о полноте жизни;
- 2) став фетишем, превращающим в раба вещей;
- 3) поставив в зависимость от дарителей и побуждая тем самым к зависти и агрессии.

Современный «отроческий бизнес» не только не решает проблемы «подросток в мире вещей», но по-своему поработав подпитывает.

Социальная ситуация развития подростка может быть благоприятной, если окружающие взрослые признают взрослость подростка и всячески поддерживают его чувство взрослости, включая его в общественно полезную деятельность.

Какие взгляды существуют в психологии на кризис подросткового возраста?

Существует множество фундаментальных исследований, гипотез и теорий подросткового возраста.

В соответствии с *теорией рекапитуляции* Ст. Холл считал, подростковая стадия в развитии личности соответствует эгоизму и романтизму в истории человечества. Это промежуточная стадия между детством (эпохой охоты и собирательства) и взрослым состоянием (эпохой развитой цивилизации). По мнению Ст. Холла этот период воспроизводит эпоху хаоса, когда животные, античные, полуварварские тенденции сталкиваются с требованиями социальной жизни. Его представление о «бунтующем» отечестве, насыщенном стрессами и конфликтами, в котором доминируют нестабильность, энтузиазм, смятение и царствует контраст, глубоко вошло в психологию.

Ст. Холл впервые описал амбивалентность и парадоксальность характера подростка, выделив ряд основных противоречий, присущих этому возрасту. У подростков чрезмерная активность может привести к изнурению, безумная веселость сменяется унынием, уверенность в себе переходит в застенчивость и робость, эгоизм чередуется с альтруистичностью, высокие индивидуальные стремления сменяются низкими побуждениями, страсть к общению сменяется замкнутостью, тонкая чувствительность переходит в апатию, живая любознательность — в умственное равнодушие, страсть к чтению — в пренебрежение к нему, стремление к реформаторству — в любовь к рутине, увлечение наблюдениями — в бесконечные рассуждения. Содержание подросткового периода Ст. Холл описывает как кризис самосознания, преодоление которого человек приобретает «чувство индивидуальности».

Представления Ст. Холла о переходности, промежуточности данного периода развития, о кризисных, негативных аспектах этого возраста и сегодня составляют ядро психологии подросткового возраста.

Другой крупный исследователь подросткового возраста, немецкий философ и психолог Э. Шпрангер в 1924 г. выпустил книгу «Психология юношеского возраста», которая не потеряла своего значения до сих пор. Э. Шпрангер рассматривал подростковый возраст внутри юношеского, границы которого он определял 13—19 годами у девушек и 14—21 годами у юношей. Первая половина этого возраста — собственно подростковая — ограничена 14—17 годами. Она характеризуется кризисом, содержанием которого является освобождение от детской зависимости.

Э. Шпрангер разработал *культурно-психологическую концепцию подросткового возраста*. Подростковый возраст, по Э. Шпрангеру, — это возраст вхождения в культуру. Он писал, что психическое развитие есть вхождение индивидуальной психики в общественный и нормативный дух данной эпохи. Э. Шпрангер выделил три типа развития отечества.

Первый тип характеризуется резким, бурным, кризисным течением, когда отрочество переживается как второе рождение, в итоге которого возникает новое «Я».

Второй тип развития — плавный, медленный, постепенный рост, когда подросток приобщается к взрослой жизни без глубоких и серьезных сдвигов в собственной личности.

Третий тип представляет собой такой процесс развития, когда подросток сам активно и сознательно формирует и воспитывает себя, преодолевая усилием воли внутренние тревоги и кризисы. Он характерен для людей с высоким уровнем самоконтроля и самодисциплины.

Главные новообразования этого возраста, по Э. Шпрангеру, — открытие «Я», возникновение рефлексии, осознание своей индивидуальности. Исходя из представления о том, что главной задачей психологии является познание внутреннего мира личности, тесно связанного с культурой и историей, Э. Шпрангер положил начало систематическому исследованию самосознания, личностных ориентаций, мировоззрения подростков.

В. Штерн рассматривал *подростковый возраст как один из этапов формирования личности*. Центральной проблемой всякой психологии, по его мнению, должна быть проблема человеческой личности, а для формирования личности решающую роль играет то, какая ценность переживается человеком как наивысшая, определяющая жизнь.

В зависимости от того, какая ценность переживается как наивысшая, определяющая жизнь, совершенно по-разному формируются личность. Переживаемые ценности обуславливают тип человеческой личности.

В. Штерн описал шесть таких типов:

— теоретический тип — личность, все стремления которой направлены на объективное познание действительности;

— эстетический тип — личность, для которой объективное познание чуждо, она стремится постигнуть единичный случай и вычерпать его без остатка со всеми его индивидуальными особенностями»;

— экономический тип — жизнью такого человека управляет жажда пользы, стремление «с наименьшей затратой силы достигнуть наибольшего результата»;

— социальный — «смысл жизни составляют любовь, общение и помощь для других людей»;

— политический — для такой личности характерно стремление к власти, господству и влиянию;

— религиозный — такая личность соотносит «всякое единичное явление с общим смыслом жизни и мира».

По В. Штерну, переходный возраст характеризует не только особая направленность мыслей и чувств, стремлений и идеалов и особый образ действий. В. Штерн описывает его как промежуточный между детской игрой и серьезной ответственной деятельностью взрослого и подбирает для него новое понятие — «серьезная игра». Примерами серьезной игры могут служить игры добовного характера (кокетство, флирт, мечтательное поклонение), выбор профессии и подготовка к ней; занятия спортом и участие в юношеских организациях. Серьезная игра особенно важна для развития подростка, так как в ней подросток учится «умерять свои цели, закалять свои силы, устанавливая отношение к различным видам интересов, которые в нем бродят и в которых должен разобраться».

Классические исследования подросткового возраста касаются развития личности в определенный исторический период, период первой трети XX в., когда детская психология формировалась как самостоятельная наука, оставаясь, как уже отмечалось, под влиянием биологизаторских идей. Особенно ярко это проявилось в трактовке одного из самых трудных психологических возрастов — подросткового. Психологические изменения, происходящие в развитии личности подростка, исследователи связывали прежде всего с процессом полового созревания. Понятие биологического смысла пубертатного периода представлен в работах Ш. Бюлер.

Во второй половине века исследователи углубили понимание роли среды в развитии подростка. Так, Э. Эриксон, считавший подростковый возраст самым важным и наиболее трудным периодом человеческой жизни, подчеркивал, что психологическая напряженность, которая сопутствует формированию целостности личности, зависит не только от физиологического созревания личной биографии, но и от духовной атмосферы общества, в котором человек живет, от внутренней противоречивости общественной идеологии.

Э. Эриксон подробно проанализировал этот процесс в книге, посвященной религиозному реформатору XVI в. Мартину Лютеру. Характеризуя кризис идентичности Лютера, он подчеркивал, что детство Лютера было крайне сложным и противоречивым. Атмосфера в доме была тяжелой, постоянно присутствовал страх разорения и физической гибели в рудниках. Взаимоотношения членов семьи тоже были непростыми: характер отца Мартина Лютера был крайне деспотичным и неустойчивым: вспышки гнева сменялись сентиментальностью, а мать, находясь в полном подчинении у отца, была подавленной и забитой женщиной, поэтому ее женские и материнские качества были выражены слабо.

но не могло не повлиять на развитие личности Лютера и на формирование его мировоззрения. Надо отметить, что описанные черты детства были вполне типичны для многих бюргерских семей того времени. Отношение Мартина Лютера к отцу было глубоко амбивалентным, что выражалось в постоянном колебании между бунтом и подчинением. Пытаясь преодолеть внутреннюю зависимость от отца, Лютер в 22 года бросает Эрфуртский университет, где к тому времени он уже стал магистром искусств, и против воли отца уходит в монастырь. Но и в монастыре юноша не находит разрешения мучающих его вопросов, так как соблюдение монашеских обетов связало его новыми «цепями» зависимости. К тому же внутренняя зависимость от отца оставалась в нем. Но молодой Лютер находит способ решения своего конфликта, расширяя его вовне. Он разрешает свой личный конфликт с отцом через новый тип отношений — отношений с «Отцом Небесным» «без посредничества церкви и папы, через новую постановку проблем власти — светской и духовной — и личной моральной ответственности».

В другой известной научной концепции — концепции Ж. Пиаже — в возрасте от 11—12 лет и до 14—15 лет осуществляется последняя фундаментальная децентрация — ребенок освобождается от конкретной привязанности к данным в поле восприятия объектам и начинает рассматривать мир с точки зрения того, как его можно изменить. В этом возрасте, когда, согласно Ж. Пиаже, окончательно формируется личность, строится программа жизни. Для создания же программы жизни необходимо развитие формального мышления. Строя план своей будущей жизни, подросток приписывает себе существенную роль в спасении человечества и организует свой план жизни в зависимости от подобной цели. С такими планами и программами подростки вступают в общение взрослых, желая преобразовать его. Испытывая препятствия со стороны общества и оставаясь зависимыми от него, подростки постепенно социализируются. И только профессиональная работа способствует полному преодолению кризиса адаптации и указывает на окончательный переход к взрослому состоянию.

Многосторонний анализ подросткового возраста в европейской и американской психологии развития, несмотря на неадекватную, в основном биологизаторскую трактовку этого периода жизни, составляет необходимый фон для раскрытия и понимания новых тенденций в изучении отрочества, которые намечаются в культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и его школы.

Л. С. Выготский отмечал изменение интересов в связи с переходом к новому возрасту, выделил мышление в понятиях и изменение воображения как новообразования подросткового периода.

Л. С. Выготский отмечал также еще два новообразования подростка. Это развитие рефлексии и на ее основе самосознания. Развитие рефлексии у подростка, писал он, не ограничивается только внутренними изменениями самой личности, в связи с возникновением самосознания для подростка становится возможным и неизмеримо более глубокое и широкое понимание других людей. Развитие самосознания, как никакая другая сторона душевной жизни, считал Л. С. Выготский, зависит от культурного содержания среды.

В концепции Д. Б. Эльконина подростковый возраст, как новый период, связан с новообразованиями, которые возникают из ведущей деятельности предшествующего периода. Учебная деятельность производит «поворот» от направленности на мир к направленности на самого себя. К концу младшего школьного возраста у ребенка возникают новые возможности, но он еще не знает, что он собой представляет. Решение вопроса «что такое?» может быть найдено только путем столкновения с действительностью. Особенности развития подростка в этом возрасте проявляются в следующих симптомах:

1) вновь возникают трудности в отношениях со взрослыми: негативизм, упрямство, безразличие к оценке успехов, уход от школы, так как главное для ребенка происходит теперь в школе;

2) детские компании (поиски друга, поиски того, кто может тебя понять);

3) ребенок начинает вести дневник. Многие из исследователей сообщали о «тайных тетрадях и дневниках», в которых подросток «находит исключительно свободное убежище, где ничто и ничто его не стесняют. Предоставленный самому себе, он свободно и независимо выражает свои внутренние, подчас глубоко интимные переживания, волнующие мысли, сомнения и наблюдения.

Все перечисленное свидетельствует об обращении ребенка к самому себе. Во всех симптомах просматривается вопрос «Кто я?»

Как уже отмечалось, многие авторы сводили эти симптомы к началу полового созревания. Однако, как подчеркивает Д. Б. Эльконин, самоизменение возникает и начинает осознаваться еще в начале психологически в результате развития учебной деятельности и лишь подкрепляется физическими изменениями. Это делает поворот на себя еще более интимным.

Изучением подросткового возраста занимались Д. И. Фельдштейн, Л. И. Божович, И. С. Кон и др.

Как проявляется подростковый кризис?

В 12—14 лет в психологическом развитии многих детей наступает переломный момент, известный под названием «подросткового кризиса». Внешне он проявляется в грубости и нарочитости поведения подростка, в стремлении поступать наперекор желанию и требованию взрослых, в игнорировании замечаний, замкнутости и т. д.

Подростковый кризис — пик переходного периода от детства к взрослости. Следует оговориться, что бывают случаи бескризисного развития ребенка. Чаще всего это происходит тогда, когда взрослые чутко относятся к потребностям детей и при первых признаках изменения их потребностей перестраивают свои отношения с ними таким образом, чтобы те могли удовлетворить свои новые потребности. Иногда же бескризисное развитие является лишь кажущимся, поскольку кризис может проходить вглаженной форме, и также в силу тех или иных причин смещается во времени. Кризисный характер перехода от одного периода к другому периоду его развития показывает, что у ребенка появились новые потребности, удовлетворение которых серьезно затруднено.

Подростковый кризис отличается от всех других кризисов (кризис одного года, кризис трех лет, кризис семи лет) большей продолжительностью. Л. И. Божович считает, что это связано с быстрым темпом физического и умственного развития подростков, приводящего к образованию таких потребностей, которые не могут быть удовлетворены в силу недостаточной социальной зрелости школьников этого возраста, в то же время возникшие потребности очень сильные, напряженные.

На образование подросткового кризиса влияют как внешние, так и внутренние факторы. **Внешние факторы:** постоянный контроль со стороны взрослых, зависимость и опека, от которых подросток всеми силами стремится освободиться, считая себя достаточно взрослым, чтобы принимать самостоятельно решения и действовать по своему усмотрению.

Внутренние факторы состоят в привычках и чертах характера, мешающих подростку осуществить задуманное (внутренние запреты, привычка подчиняться взрослым и др.).

Подростковый кризис, по мнению Л. И. Божович, связан с возникновением нового уровня самосознания, характерной чертой которого является появление у подростков способности и потребности познать самого себя как личность, обладающую только ей присущими качествами. Это порождает у подростка стремление к самоутверждению, самовыражению (проявлению

себя в тех качествах, которые он считает наиболее ценным и самовоспитанию. Механизмом развития самосознания является рефлексия. Подростки критично относятся к отрицательным чертам своего характера, переживают из-за тех черт, которые мешают им в дружбе и взаимоотношениях с другими людьми. Переживания особенно возрастают в силу замечаний учителей об отрицательных чертах их характера. Это приводит к аффективным вспышкам и конфликтам.

В подростковом возрасте могут с чрезмерной скоростью происходить изменения, связанные с ростом организма. В этом случае подростку трудно справиться с ситуацией. В лучшем случае он взывает о помощи, обращаясь к близким взрослым. «Мам, я весь дрожу, и мне чего-то все время хочется. Я ем кислое, горчицу и другое, но не могу ничего найти. Ох, как мне тяжело!» Мать этого отрока предложила ему записаться в атлетическую секцию, начала контролировать пищу. Скоро мальчик сообщил, что испытал облегчение от навалившейся на него «лишней энергии».

Многие подростки, подпадая под зависимость от физического состояния, начинают сильно нервничать и обвинять себя в неосостоятельности. Эти ощущения часто не осознаются, а постепенно формируют напряженность, с которой подростку трудно справиться. На таком фоне любые внешние трудности воспринимаются особенно трагически.

Подростковый возраст — период отчаянных попыток «прорваться через все». При этом подросток по большей части начинает свой поход с табуированных или прежде невозможных сторон взрослой жизни. Многие подростки «из любопытства» пробуют алкоголь и наркотики. Если это делается не для пробы, а для куража, возникает физическая зависимость. Но и баловство пробы могут привести к психологической зависимости, что проявляется в возникновении напряженности, тревоги, раздражительности.

Подростки достаточно легкомысленно относятся к человеческим порокам и слабостям и в результате быстро приобщаются к алкоголю и наркотикам, превращая их из источника ориентированного поведения (любопытства) в предмет своих потребностей. На этом фоне, рефлексировав на свое «падение», подросток нередко превращает его в форму своего самоутверждения, заглушая внутреннее чувство потери себя, своего личного кризиса.

Отдельно следует указать на отроческий кризис, связанный с духовным ростом и изменением психического статуса. Хотя в этот период происходит объективное изменение социального положения отрока (возникают новые отношения с близкими

верстниками, учителями; расширяется поле деятельности и др.), важнейшим фактором, влияющим на возникновение кризиса, являются рефлексия на внутренний мир и глубокая неудовлетворенность собой. Потеря идентичности с самим собой, несовпадение прежних представлений о себе с сегодняшним образом — вот основное содержание отроческих переживаний. Неудовлетворенность может быть столь сильной, что появляются навязчивые состояния: непреодолимые угнетающие мысли о себе, сомнения, страхи. При этом сохраняется критическое отношение к этим состояниям, что усугубляет тяжелые чувства подростка.

Многие подростки переживают кризис во внешних проявлениях негативизма — бессмысленном противодействии другому, немотивированном противостоянии (часто родителям). Задача близких взрослых и психологов здесь однозначна — необходимо включиться в проблемы отрока и постараться облегчить его жизнь в этот период.

Какие изменения происходят в физическом и моторном развитии подростка?

Основной особенностью подросткового возраста являются резкие, качественные изменения, затрагивающие все стороны развития. Процесс анатомо-физиологической перестройки является фоном, на котором протекает психологический кризис.

Активизация и сложное взаимодействие гормонов роста и половых гормонов вызывают интенсивное физическое и физиологическое развитие. Увеличиваются рост и вес ребенка, причем у мальчиков в среднем пик «скачка роста» приходится на 13 лет, а заканчивается после 15 лет, иногда продолжаясь до 17. У девочек «скачок роста» обычно начинается и кончается на два года раньше (дальнейший, более медленный рост может продолжаться еще несколько лет).

Изменение роста и веса сопровождается изменением пропорций тела. Сначала до «взрослых» размеров дорастают голова, кисти рук и ступни, затем конечности — удлиняются руки и ноги — и в последнюю очередь туловище. Интенсивный рост скелета, достигающий 4—7 см в год, опережает развитие мускулатуры. Все это приводит к некоторой непропорциональности тела, подростковой угловатости. Дети часто ощущают себя в это время неуловкими, неловкими.

В связи с быстрым развитием возникают трудности в функционировании сердца, легких, кровоснабжении головного мозга. Поэтому для подростков характерны изменение АД (артериаль-

ного давления), повышенная утомляемость, перепады настроения; гормональная буря, следовательно, неуравновешенность.

Это состояние удачно выразил американский подросток: «В 14 лет мое тело будто взбесилось». Эмоциональную нестабильность усиливает сексуальное возбуждение, сопровождающее процесс полового созревания.

Половое созревание — центральный психофизиологический процесс подросткового возраста. Его специфическими функциональными признаками являются *менархе* (начало регулярных менструаций) у девочек и *эякулархе* (начало эякуляций, перисемязвержение) у мальчиков. Средний возраст менархе колеблется сейчас в разных странах и средах от 12,4 до 14,4 года, а возраст эякулархе — от 13,4 до 14 лет. В основе полового созревания лежат гормональные изменения, влекущие за собой сдвиги в телосложении (появление вторичных половых признаков), изменяющие физический облик подростка.

Повышенная секреция половых гормонов объясняет и так называемую подростковую гиперсексуальность, которая проявляется в повышенной сексуальной возбудимости, частых длительных эрекциях, бурных эротических фантазиях, мастурбации и т. д.

В этот период у мальчиков происходит заметное увеличение и изменение формы гортани. Особенно значительно изменяется щитовидный хрящ, образуя гортанный выступ — кадык, мово яблоко. В результате у мальчиков изменяется тембр голоса, он понижается примерно на одну октаву — происходит интонация голоса.

Некоторые вторичные половые признаки могут развиваться раньше или позже обычного срока.

На психическое состояние подростков оказывает заметное влияние разница в темпах индивидуального физического роста и физиологического развития. Подросток во всех отношениях обуреваем жадной «нормы» — чтобы у него было «как у всех» «как у других». Но для этого возраста характерна как раз диспорция, т. е. отсутствие «норм». Разница в темпах развития оказывает заметное влияние на психику и самосознание.

Сравнивая развитие рано (акселераты) и поздно (ретарды) созревающих мальчиков-подростков, можно прийти к выводу, что первые имеют ряд преимуществ перед вторыми. Мальчики-акселераты увереннее чувствуют себя со сверстниками и имеют более благоприятный образ «Я». Раннее физическое развитие, давая преимущества в росте, физической силе и т. п., способствует повышению престижа у сверстников и уровня притязаний (Кон И. С.).

Чем характеризуется кризис пубертатного возраста по Ш. Бюлер?

Подростковый возраст определяется Ш. Бюлер на основе понятия пубертатности. *Пубертатный период* — это период созревания, это стадия, в которой человек становится половозрелым, хотя после этого физический рост у человека продолжается еще некоторое время. Период до начала пубертатности Ш. Бюлер называет детством человека, а заключительную часть пубертатного периода — юностью. Фаза пубертатности, созревания, обнаруживается у человека в особых психических явлениях, которые Ш. Бюлер называет психической пубертатностью, которая появляется еще до физического созревания в качестве его предвестника и продолжается долгое время после него.

Психическая пубертатность, по Ш. Бюлер, связана с вытеснением особой биологической потребности — *потребности в доверии*. Именно в этом жизненном явлении и лежат, по ее мнению, корни тех переживаний, которые характерны для подросткового возраста. Внешнее и внутреннее возбуждение, которым сопровождается созревание, должно вывести подростка из состояния самоудовлетворенности и спокойствия, побудить его к поискам сближения с существом другого пола. Явления, сопровождающие созревание, должны сделать человека ищущим, неудовлетворенным в своей замкнутости, и его «Я» должно быть открыто для встречи с «Ты». Ш. Бюлер отличает психическую пубертатность от телесной. По ее мнению, с ростом культуры происходит удлинение периода психической пубертатности, что является причиной многих трудностей, связанных с этим периодом жизни.

Физическая пубертатность протекает у мальчиков в среднем между 14—16 годами, у девочек — между 13 и 15 годами. Разумеется, существуют отличия между городом и деревней, между отдельными странами, большое влияние оказывает климат. Нижней границей нормального начала пубертатности следует считать 10—11 лет, верхней — 18 лет. При более раннем или более позднем начале созревания, подчеркивала Ш. Бюлер, мы имеем дело с патологическими случаями. Средняя норма лежит посередине.

Психические симптомы переходного возраста начинаются, как правило, значительно раньше. Отдельные «психические симптомы» появляются уже в 11—12 лет: подростки необузданны и драчливы, игры более старших подростков им еще не понятны, а для детских игр они считают себя слишком большими. Проникнуть в личным самолюбием и высокими идеалами они еще не могут, в то же время у них нет детского подчинения авторитету.

За этой фазой следуют две главные фазы, которые Ш. Бюлер называет пубертатной стадией и юностью. Граница между ними проходит в 17 лет. Превращение подростка в юношу проявляется в изменении основной установки по отношению к окружающему миру: за жизнеотрицанием, присущим пубертатной стадии, следует жизнеутверждение, характеризующее юношескую.

Основные черты негативной фазы, отмеченные Ш. Бюлер, это «повышенная чувствительность и раздражительность, беспокойное и легковозбудимое состояние», а также «физическое и душевное недомогание», которое находит свое выражение в драматизме и капризах. Подростки неудовлетворены собой, их неудовлетворенность переносится на окружающий мир.

Ш. Бюлер отмечает далее, что ненависть к себе и враждебность к окружающему миру могут присутствовать одновременно находясь в связи одна с другой, а могут чередоваться, привлекая подростка к мысли о самоубийстве. К этому присоединяется и ряд новых внутренних влечений «к тайному, запрещенному, необычному, к тому, что выходит за пределы привычной и устоявшейся повседневной жизни». Непослушание, занятие пренебрежительными делами обладает в этот период особой притягательной силой. Подросток чувствует себя одиноким, чужим и непонятым в окружающей его жизни взрослых и сверстников. К этому присовокупляются разочарования. Как наиболее обычные способы поведения Ш. Бюлер описывает «пассивную ланхолию» и «агрессивную самозащиту». Следствие всех этих влечений — общее снижение работоспособности, изоляция от окружающих или активно враждебное отношение к ним и различные рода асоциальные поступки. Все это отмечается в начале фазы. Общая продолжительность негативной фазы у девочек от 11 до 13 лет, у мальчиков от 14 до 16 лет. Окончание негативной фазы характеризуется завершением телесного созревания.

И здесь начинается вторая фаза — позитивная. Позитивный период приходит постепенно и начинается с того, что перед подростком открываются новые источники радости, к которым до этого времени не был восприимчив. На первое место Ш. Бюлер ставит «переживание природы» — сознательное переживание как чего-то прекрасного. При благоприятных условиях источниками радости служат искусство и наука: «Широкий мир ценностей, служащий для взрослого человека источником нового счастья, раскрывается впервые на пороге юности». Кроме этого присоединяется любовь, теперь уже сознательно наполненная на дополняющее «Ты».

Говоря о верхней границе юношеского возраста, Ш. Бюлер отмечает, что «она относится к 21-му или 24-м годам, так

« Это время наблюдаются относительная стабилизация характера и определенные черты зрелости».

В работе Ш. Бюлер сделана попытка рассмотреть пубертатный возраст в единстве органического созревания и психического развития.

Как проявляются половая идентичность и сексуальное поведение у подростков?

В подростковом возрасте изменяются отношения между мальчиками и девочками: они начинают проявлять интерес друг к другу как к представителю другого пола. В этой связи подростку становится особенно важно, как относятся к нему другие. С этим прежде всего связывается собственная внешность: в какой мере лицо, прическа, фигура, манера держать себя и др. соответствуют половой идентификации: «Я как мужчина», «Я как женщина». Диспропорции в развитии между мальчиками и девочками могут служить источником переживаний.

Вначале интерес к другому полу проявляется в неадекватных формах: «задирание», приставание, игнорирование. Позднее отношения усложняются. Исчезает непосредственность в общении, проявляются демонстрация безразличия или стеснительность. Наступает этап, когда интерес к другому полу еще более углубляется, однако внешне возникает еще большая изолированность.

У старших подростков общение между мальчиками и девочками становится более открытым: в круг общения включаются подростки обоего пола. Романтические отношения могут возникать при совместном проведении времени. Они побуждают к мечте, фантазиям, где осуществляются самые невероятные замыслы и сбываются надежды. Отрок учится действовать в своих фантазиях, но отрабатывает свои действия и поступки по-настоящему, переживая их и рефлексирюя на все возможные ситуации.

В отрочестве начинают формироваться сексуальные влечения, которые характеризуются определенной недифференцированностью и повышенной возбудимостью.

Естественно, при этом возникает внутренний конфликт между стремлением подростка освоить новые для себя формы поведения, например физические контакты, и запретами, как внешними — со стороны родителей, так и собственными внутренними табу. Социально приемлемой формой таких контактов считаются танцы.

Подростки с большим любопытством относятся к сексуальным отношениям. Там, где слабы внутренние тормоза, где слабо

развито чувство ответственности за себя и другого, прорывает готовность к сексуальным контактам с представителями противоположного, а иногда и своего пола. Высокая степень напряжения до и после сексуального общения ложится сильнейшим испытанием на психику. Первые сексуальные впечатления могут оказать влияние на сферу сексуальной жизни взрослого человека. Поэтому важно, чтобы эти впечатления отражали достойные формы взаимодействия юных сексуальных партнеров. Многие подростки на почве неблагоприятного опыта обретают неврозы, а некоторые — и венерические заболевания. Все эти формы первой жизни подростков ложатся на психику тяжелым бременем. Напряженность от неопределенности жизни в новом качестве (курильщик, сексуальный партнер и др.) в результате потери самоидентичности толкает многих подростков в состояние острого переживаемого кризиса.

Явления подростковой влюбленности и сексуальности изучил Э. Шпрангер.

Он попытался понять одно из самых глубоких переживаний в жизни человека — любовь — и ее проявления в подростковом и юношеском возрасте. Он дал психологическое описание двух сторон любви — эротики и сексуальности, которые в качестве переживаний глубоко отличаются друг от друга и, по Э. Шпрангеру, принадлежат к разным слоям психики. Первоначально эстетическая любовь, или эротика, считает Э. Шпрангер, — это единение с другой психикой, вчувствование в нее, осуществимое через посредство ее видимого обнаружения во внешнем телесном образе. Э. Шпрангер выделяет три ступени эротических переживаний.

Первая — *вчувствование*, когда юный человек по мере своего созревания научается воспринимать внутреннюю, одухотворенную красоту.

Вторая — *психическое понимание*, которое «воспринимает другого как духовное образование, как определенную осмысленную форму».

И третья — *понимающая симпатия* — «созвучие душ, покоящееся на эстетическом отношении, но основывающееся также и на совместном переживании глубоких ценностей».

Для подростка вера в идеал отождествляется с верой в любимого человека. «Источником силы юношеского эроса, — пишет Шпрангер, — во всех его формах является в большей мере собственная внутренняя жизнь, чем реальное лицо, на которое направлено».

Сексуальность, по Э. Шпрангеру, означает комплекс психических и телесных переживаний и влечений, характеризующий

специфическим чувственным наслаждением. Первое появление сексуально окрашенных переживаний связано, как отмечает Шпрангер, с чувством ужаса, страха перед чем-то таинственным и неизвестным. Сюда же примешивается чувство стыда, связанное с переживанием хотя и не совсем ясных, но запрещенных вещей. Дискомфорт и чувство неполноценности подростка, вызванные этими переживаниями, могут проявиться «не только в страхе перед миром (чувство мировой скорби и меланхолия являются его смягченными формами), но и в глубоком укореняющемся страхе перед людьми, вплоть до подлинной враждебности к людям (ее смягченная форма — робость и застенчивость)». Источники страха, по мнению Э. Шпрангера, надо искать в том, как воздействуют сексуально окрашенные переживания на духовную сферу. Он отмечает: «то, что создает кризис, а именно лихорадочное, знойное возбуждение..., исходит не от физической стороны, а от сопровождающей ее фантазии». Помочь подростку справиться со всеми страхами и кризисными состояниями могут, как отмечает Э. Шпрангер, лишь большая, чистая любовь и сила идеальных стремлений.

По мнению Э. Шпрангера, в сознании подростка эротика и сексуальность в переживании резко отделены друг от друга. При сексуализации эротического, по мысли Э. Шпрангера, в переходном возрасте может быть разрушена, причем необратимо, идеальная любовь; а вследствие того что с сексуальной стороны подросток еще недостаточно развит, полная сексуализация эротического не может еще удасться. Согласованность этих двух моментов (эротики и сексуальности) «в одном большом переживании и связанном с ним акте оплодотворения» Э. Шпрангер считает «симптомом зрелости».

Какие отношения складываются со взрослыми и сверстниками в подростковом периоде?

Отрочество — период, когда подросток начинает по-новому оценивать свои отношения с семьей. Стремление обрести себя как личность порождает потребность в отчуждении от всех тех, кто привычно, из года в год, оказывал на него влияние, и в первую очередь это относится к родительской семье.

Отчуждение по отношению к семье внешне выражается в негативизме — в стремлении противостоять любым предложениям, суждениям, чувствам тех, на кого направлено отчуждение. *Негативизм* — первичная форма механизма отчуждения, и она же является началом активного поиска подростком собственной уникальной сущности, собственного «Я».

Стремление осознать и развить свою уникальность, пробающее чувство личности требуют от отрока обособления семейного «Мы», доселе поддерживающего в нем чувство ценности традициями и эмоциональной направленностью него. Однако реально находиться наедине со своим «Я» пока еще не может. Он еще не способен глубоко и объективно оценивать самого себя; он не способен в одиночестве предстать перед миром людей как уникальная личность, которой он стремится стать. Его потерянное «Я» стремится к «Мы». Но на этот «Мы» составляют сверстники.

Отношения со сверстниками

Отрочество — это период, когда подросток начинает ценить свои отношения со сверстниками. Общение с теми, кто обладает таким же, как у него, жизненным опытом, дает возможность подростку смотреть на себя по-новому. Стремление *идентифицироваться с себе подобными* порождает столь ценную в общечеловеческой культуре потребность в друге. Друг здесь обретает особую ценность. В друге, как в зеркале, подросток отражает собственное «Я». Сама *дружба* и служение ей становятся одной из главных ценностей в отрочестве. Именно через дружбу отрок усваивает черты высокого взаимодействия людей: сотрудничество, взаимопомощь, взаимовыручка, риск ради другого и т. п. Друг дает также возможность через доверительные отношения глубоко познать другого и самого себя. При этом именно в отрочестве человек начинает постигать, как глубоко (а иногда и неоправданно для дружбы) ранит измена, выражающаяся в разглашении доверительных откровений или в обращении этих откровений против самого друга в ситуации запальчивых споров, выяснения отношений, ссор. Дружба, таким образом, не только учит предельным порывам и служению другому, но и сложным рефлексиями на другого не только в момент доверительного общения, но и в проекции будущего. Подростковая дружба постепенно переходит в юношескую, но уже с другими особенностями взаимодействия и идентификации.

Дружба в отрочестве, так же как и общение в группе, благодаря стремлению подростков к взаимной идентификации порождает конформность во взаимоотношениях. Если отроки в семье негативисты, то в среде сверстников они нередко конформисты (подвержены мнению группы). Правда, этот *конформизм группового общения* может весьма быстро перемениться на взаимный негативизм, но все-таки конформизм преобладает.

Успехи в среде сверстников в отрочестве ценятся более высоко. В подростковых объединениях в зависимости от общего уровня

развития и воспитания стихийно формируются свои кодексы чести. Конечно, в целом нормы и правила заимствуются из отношений взрослых. Однако здесь пристально контролируется то, как каждый отстаивает свою честь, как осуществляются отношения с точки зрения равенства и свободы каждого. Здесь высоко ценятся верность, честность и караются предательство, измена, нарушение данного слова, эгоизм, жадность и т. п.

Нормативность в подростковых группах формируется стихийно, контроль за ней осуществляется в максималистских формах. Если подросток подвел, предал, бросил, он может быть избит, ему могут объявить бойкот и оставить в одиночестве. Подростки жестко оценивают сверстников, которые в своем развитии еще не достигли уровня самоуважения, не имеют собственного мнения, не умеют отстаивать свои интересы.

Перечисленные отроческие ориентации в общении конечно же в целом совпадают с ориентациями взрослых. Однако оценка поступков сверстников идет более максималистично и эмоционально, чем у взрослых.

Ориентация подростков на утверждение себя среди сверстников не мешает им оставаться конформистами в подростковой группе. Один зависит от всех, стремится к сверстникам и подчас готов выполнить то, на что его подталкивает группа. Группа создает чувство «Мы», которое поддерживает подростка и укрепляет его внутренние позиции. Очень часто подростки для усиления этого «Мы» прибегают к автономной групповой речи, к автономным невербальным знакам; в этом возрасте подростки начинают носить одежду одного стиля и вида, чтобы подчеркнуть свою принадлежность друг к другу.

В неформальных подростковых объединениях формируется (или заимствуется из старших по возрасту группировок) своеобразный сленг (англ. *slang*) или аргю (фр. *argo*) — слова или выражения, употребляемые определенными возрастными группами, социальными прослойками. Сленг придает эффект усиления чувства «Мы» тем, что сокращает дистанцию между общающимися через идентификацию всех членов группы общими знаками общения. Речь подростков может быть сплошь сленговая, но может иметь в обороте и 5—7 сленговых слов.

Главное, что эти слова присутствуют в группе, являются ее интимом, они преступают нормы обыденной этики, освобождают от нормативной пристойности и дают ощущение раскрепощения в диалоге. Подростки пользуются сленгом в классе, спортивных группах, во дворах домов, а также в диффузных неформальных объединениях под сленговыми названиями (панки, стайлисты, хиппи, скины, люберы и др.).

Диапазон подростковых ориентаций в общении велик и многообразен, как сама окружающая среда. Однако на эти ориентации оказывают сильное воздействие потребность в сверстниках и в чувстве «Мы», страх перед возможным одиночеством.

Отрочество при всей сложности психологических взаимодействий с другими людьми (взрослыми и сверстниками) имеет глубинную привлекательность своей направленностью на созидание. Именно в отрочестве подросток нацелен на поиск новых продуктивных форм общения — со сверстниками, со своими кумирами, с теми, кого любит и уважает. Стремление к созиданию проявляется и в сфере осваиваемых идей и знаний.

Отроки стремятся переосмыслить то, что они сделали предметом своего интеллектуального постижения, и, прочувствовав, подтвердить это как продукт своего собственного мышления.

Взаимоотношения со взрослыми

Набирая опыт жизни, подросток открывает для себя многообразие семейных отношений, которые отличаются от родительской семьи. Он испытывает потребность в более универсальной, более широкой идентичности и одновременно в укреплении своего собственного чувства личности, в обособлении своего «Я» от семейного «Мы». Поэтому подросток обращает свой критический взор к семейным традициям, ценностям.

Сама семья занимает прежние позиции по отношению к подростку.

Семья с высокой рефлексией и ответственностью понимает, что ребенок взрослеет и что с этим надо считаться, изменяя стиль взаимоотношений. Характер подростка в такой семье развивается вполне благополучно.

Семья отчужденная. В ней относятся к подростку так же, как в детстве, им мало интересуются, избегают общения с ним. Подросток в такой семье чувствует себя лишним и устремляется в сторону к своим сверстникам, где ищет удовлетворения в общении.

Семья авторитарная продолжает предъявлять подростку те же жесткие требования, что и в детстве. Подросток из такой семьи становится носителем авторитарного способа взаимодействия с людьми или, напротив, демонстрирует униженную лояльность и пассивность.

Семья с попустительским отношением способствует формированию у подростка таких черт, как эгоизм и конфликтность. Здесь подросток несчастлив вдвойне: сам по себе возраст — кризис личностного развития плюс еще недостатки, сформированные в его личностной позиции отношениями вседозволенности.

Семья гиперопекающая. Подросток из такой семьи чаще всего инфантилен по своим социальным реакциям, и на эту его особенность реагируют сверстники.

Неблагоприятная ситуация развития подростка чаще всего складывается и в деградирующих, неполных и приемных семьях. Но, как бы ни складывались условия жизни в подростковом возрасте, ориентация на семью и потребность в ней в этот период необычайные.

Недостаток внимания, заботы и руководства, формализм взрослых болезненно воспринимаются подростком. Он чувствует себя лишним и начинает жить своей тайной жизнью.

Общение подростка во многом обуславливается изменчивостью его настроения. Изменчивость настроения ведет к неадекватности реакций подростка. Так, реакция эмансипации, проявляющаяся в стремлении высвободиться из-под опеки старших, может принимать под влиянием момента такие крайние формы выражения, как побеги из дома.

Неустойчивость подростка, неумение оказать сопротивление давлению со стороны взрослых зачастую ведут к «уходам» из ситуации. Поведение подростка также в определенной степени характеризуется детскими реакциями, он разными способами пытается вернуть внимание, переключить его с кого-то другого на себя.

Вместе с тем многие подростки пытаются избегать конфликтов, пытаясь скрыть недозволенные поступки. Стремление к явным конфликтам с родителями проявляется сравнительно редко. Вкратце, используются внешние формы отстаивания своей независимости, такие, например, как дерзость в общении.

Большинство подростков в ответ на вопрос о том, как они принимают решения в повседневной жизни, утверждают, что испытывают трудности, общаясь с родителями, часто конфликтуют с ними. Конфликты могут возникать по поводу повседневных привычек (одежды, времени отсутствия дома). Зачастую они связаны со школьной жизнью (низкая успеваемость, неделанные уроки, необходимость подготовки к экзаменам) и, наконец, с системами норм и ценностей. Результаты опросов, проведенных в Европе и США, показывают, что большая часть подростков (70%) имеют проблемы, часто вызывающие ссоры, и высказывают жалобы в адрес родителей. В то же время более 60% подростков считают, что встречают понимание со стороны родителей, и испытывают удовольствие от их общества. Желание снять эмоциональную зависимость от родителей гораздо больше выражено у мальчиков, чем у девочек (Кляйн В).

В школе создаются условия для развития личности подростка. Взрослый друг, взрослый кумир — довольно редкое явление

в индивидуальной жизни подростка. В этом возрасте уважаемый взрослый — чаще всего достояние подростковой группы, если это учитель, руководитель спортивной секции, научного объединения и др. Другое дело — массовый кумир (например, певец). Он является предметом обожания многих, объединяя их одной общей эмоцией, что чрезвычайно ценно для подростка.

Подростки, стремясь определить свое место в жизни, активно ищут *идеал* — «делать жизнь с кого?». В этом кроется одна из важнейших причин размышлений о взрослых людях, о качествах личности. Подростки начинают оценивать других людей раньше и требовательнее, чем самих себя. Характерно, что если в младшем подростковом возрасте в качестве идеала выступает образ того или иного конкретного человека, то в старшем подростковом возрасте в качестве идеала начинают выступать и обобщенные образы как совокупность идеальных черт. Интересуясь жизнью общества, подростки все чаще обращаются к историческим личностям и к выдающимся современникам.

В соответствии с уровнем психического и соматического развития подростки ожидают, что определенным образом изменится отношение к ним взрослых. Однако эти ожидания в большинстве случаев не оправдываются из-за неадекватных представлений взрослых о возрастных нормах. Отсюда нередко имеет место конфликт подростков и взрослых, являющийся, как правило, следствием нервных или неумело поставленных требований педагогов и родителей. Возникает смысловой барьер, так как подросток иначе воспринимает смысл требований к нему, дает оценку, отличную от понятий, вложенных в требования самими взрослыми.

Описанные выше стили родительского общения и воспитания дают возможность представить варианты условий, создаваемых подросткам родительскими семьями и школьными учителями. Именно разнообразие стилей, которое получает подросток в каждодневном общении со взрослыми, обучает его стратегии общения в реальном взаимодействии людей.

Какие изменения происходят в когнитивной сфере подростков?

Л. С. Выготский, как и Ж. Пиаже, особое внимание обращает на *развитие мышления* в подростковом возрасте. Главное в развитии мышления — овладение подростком процессом образования понятий, который ведет к высшей форме интеллектуальной деятельности, новым способам поведения. По словам Л. С. Выготского, функция образования понятий лежит в основе всех ин-

лектуальных изменений в этом возрасте. «Понимание действительности, понимание других и понимание себя — вот что приносит с собой *мышление в понятиях*», — писал он.

Для подростка все большее значение начинают приобретать теоретическое мышление, способность устанавливать максимальное количество смысловых связей в окружающем мире — в системе исторически обусловленной реальности человеческого существования. Он психологически погружен в реальности предметного мира, образно-знаковых систем, природы и социального пространства. Изучаемый в школе и специальных заведениях материал становится для подростка условием для построения и проверки своих гипотез. Такое погружение в реалии человеческого бытия происходит постепенно, наращаясь к концу подросткового — началу юношеского возраста.

Подросток, погружаясь в социальную среду, непрестанно трансформирует свои психические функции и присваиваемую систему знаков. Это обстоятельство изменяет мышление. Подросток уже может рассуждать, не связывая себя с конкретной ситуацией, т. е. может действовать в логике рассуждения. Он усваивает законы формальной логики. Подросток начинает ориентироваться на потенциально возможное и получает возможность вообразить все, что может случиться, тем самым повышается вероятность того, что он разберется в действительно происходящем.

То, насколько быстро подросток способен выйти на уровень теоретического мышления, определяет глубину постижения им учебного материала и развитие его интеллектуального потенциала. Однако многие подростки продолжают оставаться на уровне конкретного мышления, это может быть обусловлено индивидуальным развитием: через некоторое время подросток преодолевает этот уровень. Но для кого-то это может оказаться пределом развития.

Согласно Л. С. Выготскому, существенные изменения происходят в этом возрасте и в *развитии воображения*. Под влиянием абстрактного мышления воображение «уходит в сферу фантазии». Говоря о фантазии подростка, Л. С. Выготский отмечал, что «она обращается у него в интимную сферу, которая скрывается обычно от людей, которая становится исключительно субъективной формой мышления, мышлений исключительно для себя». Подросток прячет свои фантазии «как сокровеннейшую тайну и охотнее признается в своих проступках, чем обнаруживая свои фантазии».

В этом возрастном периоде воображение может превратиться в самостоятельную деятельность. Подросток может проигрывать мыслительные задачи с математическими знаками, может опе-

рировать значениями и смыслами языка, соединяя две высшие психические функции: воображение и мышление. В то же время подросток может строить свой воображаемый мир особых отношений с людьми, мир, в котором он проигрывает одни и те же сюжеты и переживает одни и те же чувства до тех пор, пока не изживет свои внутренние проблемы. Подросток уже владеет действиями воображения, которые приносят ему удовлетворение. Свобода проживания во внутреннем, психологическом пространстве продвигает подростка в развитии. Свободное сочетание образов и знаков, построение новых образно-знаковых систем с новыми значениями и смыслами развивают творческие способности.

В отдельных случаях подростки, вкусившие удовольствие свободного полета воображения, могут попасть в западню реальности. В стремлении закрыться от внешнего мира может таиться психологическая основа подросткового аутизма — погружение в мир воображаемых переживаний с ослаблением контакта с действительностью, ухода от реальности, отсутствия стремления к общению.

Внимание. Подросток может хорошо концентрировать внимание в значимой для него деятельности. Внимание становится хорошо управляемым, контролируемым процессом. В возрасте 10—13 лет отмечаются замедленный рост функций внимания и разнонаправленное изменение отдельных сторон внимания: объема, устойчивости, избирательности, переключения. В 13—16 лет наблюдается ускоренный и однонаправленный рост внимания, особенно его устойчивости. Долгая учебная работа всегда вдохновляет подростка на поддержание произвольного внимания, поэтому учителю на уроке надо использовать приемы поддержания произвольного и организации произвольного внимания. При утомлении может пропадать как произвольное, так и произвольное внимание, кривая утомляемости резко повышается в 13—14 и в 16 лет.

Память. Подросток способен управлять своим произвольным запоминанием, использовать различные мнемические средства. Память в этом возрасте перестраивается, переходя от минирования механического запоминания к смысловому. При этом перестраивается сама смысловая память — она приобретает опосредованный, логический характер, обязательно включает мышление. Заодно с формой изменяется и содержание запоминаемого; становится более доступным запоминание абстрактного материала.

Развитие речи. В подростковом возрасте развитие речи идет с одной стороны, за счет расширения богатства словаря, с

гой — за счет усвоения множества значений, которые способен закодировать словарь родного языка. Подросток интуитивно подходит к открытию того, что язык, будучи знаковой системой, позволяет, во-первых, отражать окружающую действительность и, во-вторых, фиксировать определенный взгляд на мир.

Стремление к прочувствованию родного языка в историческом времени, соединенное с родной историей, с классической литературой, развивает у подростка рефлексивные способности на движение культурных и исторических процессов. Он начинает дифференцировать обороты речи, ставшие архаичными, мертвыми, стареющие произношения слов и современный язык.

Подросток способен варьировать свою речь в зависимости от стиля общения и собеседника, тем самым он получает возможность ориентировочного познания многообразных вариантов речи. Активное развитие в этом периоде проходит и письменная речь, ребенок способен изучить большинство грамматических и синтаксических правил. Подросток сензитивен к словесному творчеству, он усваивает различные литературные формы: дневник, письмо, рассказ, повесть, стихи, альманах и др.

Большая часть подростков остро реагирует на свои восприятия, память, речь, мышление и старается придать им блеск и глубину, они переживают радость от приобщения к познанию; моральные ценности, качества личности (самостоятельность, смелость, воля) также становятся для них объектом самовоспитания. Интенсивно умственно работая и столь же интенсивно бездельничая, подросток постепенно осознает себя как личность.

Что является ведущей деятельностью в подростковом возрасте?

Для подросткового возраста характерно господство детского сообщества над взрослым. Здесь складывается новая социальная ситуация развития. Идеальная форма, по мнению Д. Б. Эльконина, — то, что ребенок осваивает в этом возрасте, с чем он реально взаимодействует, это области моральных норм, на основе которых строятся социальные взаимоотношения. *Общение со своими сверстниками — ведущий тип деятельности в этом возрасте.* Именно здесь осваиваются нормы социального поведения, нормы морали, здесь устанавливаются отношения равенства и уважения друг к другу. Если подросток в школе не может найти системы удовлетворяющего его общения, он часто «уходит» из школы, разумеется, чаще психологически, хотя не так уж редко и буквально.

Главная тенденция в развитии подростка — переориентация общения с родителей и учителей на сверстников.

1. Общение является для подростков очень важным информационным каналом.

2. Общение — специфический вид межличностных отношений, он формирует у подростка навыки социального взаимодействия, умение подчиняться и в то же время отстаивать свои права.

3. Общение — специфический вид эмоционального контакта. Дает чувство солидарности, эмоционального благополучия, самоуважения.

Психологи считают, что общение включает две противоречивые потребности: потребность в принадлежности к группе и в общности (появляется свой внутренний мир, подросток испытывает потребность остаться наедине с собой). Подросток, считая себя уникальной личностью, в то же время стремится внешне ничем не отличаться от сверстников. Типичной чертой подростковых групп является конформность — склонность человека к усвоению определенных групповых норм, привычек и ценностей, подражательность. Желание слиться с группой, ничем не выделяться, отвечающее потребности в безопасности, психологи рассматривают как механизм психологической защиты и называют *социальной мимикрией*.

В отношениях исходного возрастного равенства подростки отрабатывают способы взаимоотношений, проходят особую школу социальных отношений.

В своей среде, взаимодействуя друг с другом, подростки учатся рефлексии на себя и сверстника. Взаимная заинтересованность, совместное постижение окружающего мира и друг друга становятся самоценными. Общение оказывается настолько притягательным, что дети забывают об уроках и домашних обязанностях. Связи с родителями, столь эмоциональные в детские годы, становятся не столь непосредственными. Подросток теперь менее зависит от родителей, чем в детстве. Свои дела, планы, тайны он доверяет уже не родителям, а обретенному другу. При этом в категорической форме отстаивает право на дружбу со своим сверстником, не терпит никаких обсуждений и комментариев по поводу не только недостатков, но и достоинств друга. Обсуждение личности друга в любой форме, даже в форме похвалы, воспринимается как покушение на его право выбора, его свободу. В отношениях со сверстниками подросток стремится реализовать свою личность, определить свои возможности в общении. Чтобы осуществлять эти стремления, ему нужны *личная свобода и личная ответственность*. И он отстаивает эту личную свободу как *право на взрослость*.

Деятельность общения чрезвычайно важна для формирования личности в полном смысле этого слова. В этой деятельности

формируется самосознание. *Основное новообразование этого возраста* — социальное сознание, перенесенное внутрь. По Л. С. Выготскому, это и есть самосознание. Сознание означает совместное знание. Это знание в системе отношений. А самосознание — это общественное знание, перенесенное во внутренний план мышления.

Что становится главным для подростка в школе? Дети общаются, их отношения строятся на кодексе товарищества, полного доверия и стремления к абсолютному взаимопониманию. В этот период *учебная деятельность* для подростка отступает на задний план. Центр жизни переносится из учебной деятельности, хотя она остается преобладающей, в деятельность общения. Главное происходит на переменках. Туда выплескивается все самое сокровенное, сверхсрочное, неотложное. Интересно складывается система отношений с учителем: то место, которое ребенок занимает внутри коллектива, становится даже важнее оценки учителя. В общении осуществляется отношение к человеку именно как к человеку. Как раз здесь происходит усвоение моральных норм, осваивается система моральных ценностей. Здесь идет мыслимое и воображаемое проигрывание всех самых сложных сторон будущей жизни. Эта возможность совместно — в мысли, в мечте — проработать, проиграть свои устремления, свои радости имеет важное значение для развития внутренней жизни. И это единственная деятельность, в которой будущая жизнь может быть мысленно «продействована».

Важным стимулом к учению являются *притязания на признание среди сверстников*. Если учитель перестраивает учебную деятельность подростков таким образом, чтобы в основе нее лежало учебное взаимодействие школьников и формировался высокий статус учеников, то учебная деятельность может быть ведущей, так как в ней будет реализовываться потребность подростка в общении и признании.

Главное значение получаемых в школе отметок для учеников пятых—седьмых классов состоит в том, что они дают возможность занять в классе более высокое положение. Если такое же положение можно занять за счет проявления других качеств — ценность отметок падает. Своих учителей ребята также воспринимают через призму общественного мнения класса. Поэтому нередко младшие подростки идут на конфликт с учителями, нарушают дисциплину и, чувствуя молчаливое одобрение одноклассников, не испытывают при этом неприятных субъективных переживаний.

Подростки, стремясь занять значимое место среди людей, выходят за рамки учебной деятельности и участвуют во многих раз-

нообразных видах деятельности: *спортивной, художественной, общественно полезной* и т. д.

Исследованием общественно полезной деятельности в 60–80-е гг. XX в. занимался Д. И. Фельдштейн, который отнес эту деятельность подростков к ведущему типу.

По его мнению, подросток, участвуя в трудовой деятельности, носящей общественно выраженный характер и оцениваемой обществом, ощущает себя членом общества, реализует потребность в самостоятельности, в признании со стороны взрослых, развивается в ориентировке в нормах человеческих отношений. В исследовании было выявлено привычно положительное отношение большинства подростков к общественно полезной деятельности. Д. И. Фельдштейн считает, что на основе готовности к труду у подростка формируется осознанное стремление применить свои возможности, проявить себя, включая качественно новые отношения с обществом, выражая свою общественную сущность.

Каковы особенности мотивационно-потребностной сферы подростка?

Л. С. Выготский подробно рассматривал *проблему интересов* в переходном возрасте, называя ее «ключом ко всей проблеме психологического развития подростка». Он писал, что все психологические функции человека на каждой ступени развития, в том числе и в подростковом возрасте, действуют не бессистемно, не автоматически и не случайно, а в определенной системе, направляемые конкретными, отложившимися в личности стремлениями, влечениями и интересами. В подростковом возрасте, подчеркивал Л. С. Выготский, имеют место период разрушения и отмирания старых интересов и период созревания новой биологической основы, на которой впоследствии развиваются новые интересы. Он писал: «Если в начале фаза развития интересов стоит под знаком романтических стремлений, то конец фазы знаменуется реалистическим и практическим выбором одного наиболее устойчивого интереса, большей частью непосредственно связанного с основной жизненной линией избираемой подростком».

Л. С. Выготский перечислил несколько основных групп наиболее ярких интересов подростков, которые он назвал доминантами. Это «эгоцентрическая доминанта» (интерес подростка к собственной личности); «доминанта дали» (установка подростка на обширные, большие масштабы, которые для него гораздо более субъективно приемлемы, чем ближние, текущие, сам

няшные); «доминанта усилия» (тяга подростка к сопротивлению, преодолению, к волевым напряжениям, которые иногда проявляются в упрямстве, хулиганстве, борьбе против воспитательского авторитета, протесте и других негативных проявлениях); «доминанта романтики» (стремление подростка к неизвестному, рискованному, к приключениям, к героизму).

Л. И. Божович также отмечала, что к началу переходного возраста в общем психическом развитии появляются новые, более широкие интересы, личные увлечения и стремление занять более самостоятельную, более «взрослую» позицию в жизни. Однако в переходном возрасте еще нет возможностей (ни внутренних, ни внешних), чтобы занять эту позицию. Л. И. Божович считала, что расхождение между возникшими потребностями и обстоятельствами жизни, ограничивающими возможность их реализации, характерно для каждого возрастного кризиса. Но тем не менее, какой бы субъективно (а иногда и объективно) ни была жизнь подростка, он все равно всем существом своим направлен в будущее, хотя «это будущее представляется ему еще очень туманно». Характеризуя подростковый возраст, Л. И. Божович писала: «В течение этого периода ломаются и перестраиваются все прежние отношения ребенка к миру и к самому себе... и развиваются процессы самосознания и самоопределения, приводящие в конечном счете к той жизненной позиции, с которой школьник начинает свою самостоятельную жизнь».

В переходный период происходят преобразования в самых различных сферах психики. Кардинальные изменения касаются *мотивации*. В содержании мотивов на первый план выступают мотивы, которые связаны с формирующимся мировоззрением, с планами будущей жизни. Структура мотивов характеризуется иерархической системой, наличием определенной системы соподчиненных различных мотивационных тенденций на основе ведущих общественно значимых и ставших ценными для личности мотивов. Что касается механизма действия мотивов, то они действуют теперь не непосредственно, а возникают на основе сознательно поставленной цели и сознательно принятого намерения. Именно в мотивационной сфере, как считала Л. И. Божович, находится главное новообразование переходного возраста.

С мотивационной сферой тесно связано *нравственное развитие* школьника, которое существенным образом изменяется именно в переходном возрасте. Как писала Л. И. Божович, «выражая определенные отношения между людьми, нравственные нормы реализуются любой деятельностью, которая требует общения, — производственной, научной, художественной и др.».

Усвоение ребенком нравственного образца происходит тогда, когда он совершает реальные нравственные поступки в значимых для него ситуациях. Но усвоение этого нравственного образца не всегда проходит гладко. Совершая различные поступки, подросток больше поглощен частным содержанием своих действий. «В результате, — писала Л. И. Божович, — он приучается вести себя соответственно данному частному образцу, но не может осознать его обобщенный нравственный смысл». Процессы эти весьма глубокие, поэтому часто изменения, происходящие в области нравственности, остаются не замеченными ни родителями, ни учителями. Но именно в этот период существует возможность оказать нужное педагогическое влияние, потому что вследствие «недостаточной обобщенности нравственного опыта» нравственные убеждения подростка находятся еще в неустойчивом состоянии.

Нравственные убеждения возникают и оформляются только в переходном возрасте, хотя основа для их возникновения была заложена гораздо раньше. В убеждении, по мнению Л. И. Божович, находит свое выражение более широкий жизненный опыт школьника, проанализированный и обобщенный с точки зрения нравственных норм, и убеждения становятся специфичными мотивами поведения и деятельности школьников.

Одновременно с развитием убеждений формируется **нравственное мировоззрение**, которое представляет собой систему убеждений, что приводит к качественным сдвигам во всей системе потребностей и стремлений подростка. Под влиянием развивающегося мировоззрения происходит иерархизация в системе побуждений, в которой ведущее место начинают занимать нравственные мотивы. Установление такой иерархии приводит к стабилизации качеств личности, определяя ее направленность и «позволяет человеку в каждой конкретной ситуации занять свойственную ему нравственную позицию».

Развитие личности в подростковом возрасте Л. Колберг связывал с усвоением морали.

Л. Колберга интересовал генезис морального сознания, которое предстает не как простое усвоение внешних правил поведения, а как процесс преобразования и внутренней организации тех норм и правил, которые предъявляются обществом. В результате «морального развития» складываются внутренние моральные стандарты. Колберг различает три главных уровня моральных суждений:

- 1) доморальный, когда дети ориентируются не на этические принципы, а на возможное поощрение и наказание, — доподростковый уровень;

2) уровень «конвенциональной морали», когда ребенок следует тому, что ожидается и одобряется окружающими, этот уровень преобладает в 10—13 лет;

3) уровень «автономной морали», т. е. самостоятельно выработанных моральных принципов. Данный уровень развивается лишь в 13—16 лет, но и к концу подросткового возраста он присутствует только 10% детей.

Подростковый период знаменует собой переход к взрослости, и особенности его протекания накладывают отпечаток на всю последующую жизнь.

Что выступает мотивацией развития подростка?

Сравнивая себя со взрослым, подросток приходит к заключению, что между ним и взрослым никакой разницы нет. Он начинает требовать от окружающих, чтобы его больше не считали маленьким, он осознает, что также обладает правами. Он претендует на равноправие в отношениях со старшими и идет на конфликты, отстаивая свою «взрослую» позицию. Чувство взрослости проявляется и в стремлении к самостоятельности, желании ограничить какие-то стороны своей жизни от вмешательства родителей. Это касается вопросов внешности, отношений с ровесниками, может быть — учебы. Подросток начинает чувствовать себя взрослым, стремится быть и считаться взрослым, он отвергает свою принадлежность к детям, но у него еще нет ощущения подлинной, полноценной взрослости, зато есть огромная потребность в признании его взрослости окружающими. Чувство взрослости связано с этическими нормами поведения, которые усваиваются детьми в это время. Появляется моральный «кодекс», предписывающий подросткам четкий стиль поведения в дружеских отношениях со сверстниками.

Виды взрослости выделены и изучены Т. В. Драгуновой. Они многообразны.

Подражание внешним признакам взрослости — курение, игра в карты, употребление вина, особый лексикон, стремление к взрослой моде в одежде и причёске, косметика, украшения, приемы вкетства, способы отдыха, развлечений, ухаживания. Это самые легкие способы достижения взрослости и самые опасные. Подражание особому стилю веселой, легкой жизни социологи и юристы называют «низкой культурой досуга», при этом познавательные интересы утрачиваются, а складывается специфическая установка — весело провести время — с соответствующими ей внешними ценностями.

Отмечается равнение подростков-мальчиков на качества «настоящего мужчины». Это сила, смелость, мужество, выносливость, воля, верность в дружбе и т. п. Средством самовоспитания часто становятся занятия спортом. Интересно отметить, что многие девушки в настоящее время также хотят обладать качествами, которые веками считались мужскими.

Социальная зрелость. Она возникает в условиях сотрудничества ребенка и взрослого в разных видах деятельности, где подросток занимает место помощника взрослого. Обычно это наблюдается в семьях, переживающих трудности, там фактически подросток занимает положение взрослого. Здесь забота о близких, об благополучии принимает характер жизненной ценности. Многие мальчики стремятся овладеть разными взрослыми умениями (слесарничать, столярничать, фотографировать и т. п.), а девочки — готовить, шить, вязать. Начало подросткового возраста очень благоприятное время для этого. Поэтому психологи подчеркивают, что необходимо включать подростков на правах помощника в соответствующие занятия взрослых.

Интеллектуальная зрелость. Она выражается в стремлении подростка что-то знать и уметь по-настоящему. Это стимулирует развитие познавательной деятельности, содержание которой выходит за пределы школьной программы (кружки, музеи и т. п.). Значительный объем знаний у подростков — результат самостоятельной работы. Учение приобретает у таких школьников личный смысл и превращается в самообразование.

Многие психологи считают чувство зрелости источником развития личности в подростковом возрасте, основной мотивацией его активности. Но по какому пути будет идти это развитие во многом зависит от взрослых. Так, если стремление быть взрослым вызывает сопротивление со стороны действительности, подросток вынужден тратить собственную энергию на доказательство своей зрелости, что приводит к преобладанию в активности ребенка трудовой деятельности и деятельности самоутверждения. Чувство зрелости реализуется в сообществе сверстников. Деятельность самоутверждения способствует закреплению негативных качеств личности, так как желание утвердиться в группе любыми средствами отодвигает на второй план ориентацию на нравственные качества. Отсутствие должных условий для удовлетворения обостренной потребности подростка в общественном признании оборачивается искусственной задержкой личностного самоопределения, находит отражение, в частности, в тяге к стихийно-групповому общению со сверстниками, к появлению различного рода подростковых компаний, неформальных групп. В процессе стихийно-группового общения устойчивый характер пр...

обретают агрессивность, жестокость, повышенная тревожность, замкнутость и пр.

Если окружающие взрослые признают зрелость подростка, то возможно развитие общественно полезной деятельности и деятельности самосовершенствования. В этом случае у подростка формируются не только нравственные качества личности, но и те качества и способности, которые становятся предметом самосовершенствования (воля, сила, общительность и др.). Учитель должен развивать в подростках «социальную зрелость» путем включения их в самоуправление, в активную общественно полезную деятельность.

Какими особенностями характеризуется личность подростка?

1. Центральное новообразование подростничества — «чувство зрелости» — отношение подростка к себе как к взрослому. Это выражается в желании, чтобы все — и взрослые, и сверстники — относились к нему не как к маленькому, а как к взрослому.

2. Развитие самосознания (формирование «Я—концепции» как системы внутренне согласованных представлений о себе, образцов «Я»).

3. Критичность мышления, склонность к рефлексии, формирование самоанализа.

4. Трудности роста, половое созревание, сексуальные переживания, интерес к противоположному полу.

5. Повышенная возбудимость, частая смена настроений, неуравновешенность.

6. Заметное развитие волевых качеств.

7. Формируется идеал личности.

8. Потребность в самоутверждении и в самосовершенствовании, в деятельности, имеющей личностный смысл.

Направленность личности:

— гуманистическая направленность — отношение подростка к себе и обществу положительно;

— эгоистическая направленность — он сам является более значимым, чем общество;

— депрессивная направленность — он сам никакой ценности не представляет для себя. Его отношение к обществу можно назвать условно положительным;

— суицидальная направленность — ни общество, ни личность для самой себя не представляют никакой ценности.

Важнейшей особенностью подростков является постепенный выход от прямого копирования оценок взрослых к самооценке,

все большая опора на внутренние критерии. Представления, на основании которых у подростков формируются критерии самооценки, приобретаются в ходе особой деятельности — самопознания. Основной формой самопознания подростка является сравнение себя с другими людьми — взрослыми, сверстниками.

Отрочество благодаря потребности познать себя (идентификация с собственным «Я») и стремлению открыть через постоянные рефлексии свою ускользающую сущность лишает подростка спокойной душевной жизни. Тем более что именно в отрочестве диапазон полярных чувств чрезвычайно велик. У подростка пылкие чувства, подчас ничто не может остановить его в стремлении к избранной цели: для него не существует в этот миг ни нравственных препон, ни страха перед людьми и даже перед лицом смерти. Глаза его исторгают пламень страсти, взгляд непреклонен. Кроме собственной цели — весь мир ничто. Но уходит порыв. Расточительство душевной и физической энергии не проходит даром — вот он уже впал в оцепенение, он вял и бездействен. Глаза его потухли, взгляд пуст. Он опустошен и, кажется, ничто не придает ему сил. Но еще чуть-чуть — и он вновь охвачен страстью новой цели.

Однако рефлексии на себя и других открывают в отрочестве глубины своего несовершенства — и подросток уходит в состояние *психологического кризиса*. Субъективно это тяжелые переживания. Но кризис отрочества обогащает подростка знаниями и чувствами таких глубин, о которых он даже не подозревал в детстве. Пройдя через собственные душевные муки, подросток приобретает идентификацию с собой и с другими, впервые овладевает опытом целенаправленного обособления.

Поведение подростка регулируется его самооценкой, а самооценка формируется в ходе общения с окружающими людьми. Но самооценка младших подростков противоречива, недостаточно целостна, поэтому и в их поведении может возникнуть много немотивированных поступков.

Реакция эмансипации — специфическая подростковая поведенческая реакция. Она проявляется стремлением высвободиться из-под опеки, контроля, покровительства старших — родителей, учителей, вообще людей старшего поколения. Она может распространяться на установленные старшими порядки, правила, законы, стандарты их поведения и духовные ценности. Потребность высвободиться связана с борьбой за самостоятельность, самоутверждение как личности. Эта реалья у подростков возникает при чрезмерной опеке со стороны старших, при мелочном контроле, когда его лишают минимальной самостоятельности и свободы, относятся к нему как к маленькому ребенку.

Кризис подросткового возраста протекает значительно легче, если у школьника в этот период возникают относительные постоянные личностные интересы или какие-либо другие устойчивые мотивы поведения. Наличие у подростка таких интересов делает его целеустремленным, внутренне более собранным и организованным.

Развитие самосознания подростка приводит к возникновению в конце переходного периода психологического новообразования, которое Л. И. Божович называла «*самоопределением*». С субъективной точки зрения оно характеризуется осознанием себя в качестве члена общества и конкретизируется в новой общественно значимой позиции. Самоопределение возникает в конце учебы в школе, когда человек стоит перед необходимостью решать проблему своего будущего. Самоопределение отличается от простого прогнозирования своей будущей жизни, от мечтаний, связанных с будущим. Оно основывается на уже устойчиво сложившихся интересах и стремлениях субъекта, предполагает учет своих возможностей и внешних обстоятельств, оно опирается на формирующееся мировоззрение подростка и связано с выбором профессии. Но подлинное самоопределение, как отмечала Л. И. Божович, не заканчивается в это время, оно как системное новообразование, связанное с формированием внутренней позиции взрослого человека, возникает значительно позже и является завершающим последним этапом онтогенетического развития личности ребенка». А в конце переходного периода самоопределение характеризуется не только пониманием самого себя — своих возможностей и стремлений, но и пониманием своего места в человеческом обществе и своего назначения в жизни.

Какие акцентуации характера могут проявляться у подростков?

Обычно о подростковом возрасте говорят как о периоде повышенной эмоциональности. Это проявляется в возбудимости, частой смене настроения, неуравновешенности. Характер многих подростков становится акцентуированным — крайний вариант нормы.

У подростков от типа акцентуации характера зависит многое — особенности транзиторных нарушений поведения («пурпуратных кризов»), острых аффективных реакций и неврозов (как в их картине, так и в отношении вызывающих их причин). С типом акцентуации характера необходимо считаться при разработке реабилитационных программ для подростков. Этот тип служит одним из главных ориентиров для медико-психологиче-

ских рекомендаций, для советов в отношении будущей профессии и трудоустройства, что весьма существенно для устойчивой социальной адаптации.

Тип акцентуации указывает на слабые места характера и тем самым позволяет предвидеть факторы, способные вызвать психогенные реакции, ведущие к дезадаптации, — тем самым открываются перспективы для психопрофилактики.

Обычно акцентуации развиваются в период становления характера и сглаживаются с повзрослением. Особенности характера при акцентуациях могут проявляться не постоянно, а лишь в некоторых ситуациях, в определенной обстановке, и почти не обнаруживаться в обычных условиях. Социальная дезадаптация при акцентуациях либо вовсе отсутствует, либо бывает непродолжительной.

В зависимости от степени выраженности выделяют две степени акцентуации характера: явную и скрытую.

Явная акцентуация. Эта степень акцентуации относится к крайним вариантам нормы. Она отличается наличием довольно постоянных черт определенного типа характера. Выраженность черт определенного типа не препятствует возможности удовлетворительной социальной адаптации. Занимаемое положение обычно соответствует способностям и возможностям. В подростковом возрасте особенности характера часто заостряются, а под влиянием психогенных факторов, адресующихся к «месту наименьшего сопротивления», могут наступать временные нарушения адаптации, отклонения в поведении. При повзрослении особенности характера остаются достаточно выраженными, но компенсируются и обычно не мешают адаптации.

Скрытая акцентуация. Эта степень, видимо, должна быть внесена не к крайним, а к обычным вариантам нормы. В обычных, привычных условиях черты определенного типа характера выражены слабо или не проявляются совсем. Однако черты этого типа могут ярко, порой неожиданно, выявиться под влиянием тех ситуаций и психических травм, которые предъявляют повышенные требования к «месту наименьшего сопротивления».

Существуют две классификации типов акцентуаций — первая предложена К. Леонгардом (1968), а вторая Личко А. Е. (1977). Сопоставление этих классификаций приводится ниже.

Тип акцентуированной личности по К. Леонгарду	Тип акцентуации характера по А. Е. Личко
Лабильный	Лабильный циклоид
Сверхподвижный	Лабильный
Эмотивный	Истероидный

Тип акцентуированной личности по К. Леонгарду	Тип акцентуации характера по А. Е. Личко
Демонстративный	Психастенический
Сверхпунктуальный	Эпилептоидный
Ригидно-аффективный	Шизоидный
Неуправляемый	Сенситивный
Интравертный	Астеноневротический
Возливый	Конформный
Неконцентрированный, или неврастенический	Неустойчивый
Экстравертный	Гипертимный
Слабовольный	Циклоидный

Несмотря на редкость чистых типов и преобладание смешанных форм, выделяют 10 основных типов акцентуации.

1. **Гипертимность.** Люди, склонные к повышенному настроению, оптимисты, быстро переключаются с одного дела на другое, не доводят начатого до конца, недисциплинированные, легко попадают под влияние неблагополучных компаний. Подростки склонны к приключениям, романтике. Не терпят власти над собой, но любят, когда их опекают. Тенденция к доминированию, лидированию.

2. **Застывание.** Склонность к «застреванию аффекта», к бредовым реакциям. Люди педантичные, злопамятные, долго помнят обиды, сердятся, обижаются. Нередко на этой почве могут появиться навязчивые идеи. Сильно одержимы одной идеей. Слишком устремленные, «упертые в одно», зашкаленные. В эмоциональном отношении ригидны (ниже нормы). Иногда могут давать аффективные вспышки (сильное нервное возбуждение), могут проявлять агрессию.

3. **Эмотивность.** Аффектно-лабильные (неустойчивые). Люди, у которых быстро и резко меняется настроение по незначительному для окружающих поводу. От настроения зависит все — и работоспособность, и самочувствие, и т. д.; тонко организована эмоциональная сфера; способны глубоко чувствовать и переживать. Склонны к добрым взаимоотношениям с окружающими. В любви ранимы как никто. Не против того, чтобы их опекали, заботились.

4. **Педантичность.** Преобладание черт педантизма. Люди ригидны, им трудно переключаться с одной эмоции на другую. Любит, чтобы все было на своих местах, чтобы люди четко оформляли свои мысли — крайний педантизм. Бывают периоды злобно-накаленного настроения, все их раздражает. Могут проявлять агрессию (долго помнят и выливают).

5. **Тревожность.** Люди меланхолического склада с очень высоким уровнем конституционной тревожности, не уверены в себе. Недооценивают, преуменьшают свои способности. Застенчивы, пугаются ответственности.

6. **Циклотимность.** Резкие перепады настроения. Хорошее настроение коротко, плохое длительно. При депрессии ведут себя как «тревожные», быстро утомляются, снижается творческая активность. При хорошем настроении — как гипертимные.

7. **Демонстративность.** Люди, у которых сильно выражен эгоцентризм, стремление быть постоянно в центре внимания («пусть ненавидят, лишь бы не были равнодушными»). Многие таких людей среди артистов. Если нет способностей, чтобы выделяться, тогда они привлекают внимание антисоциальными поступками. Патологическая лживость — чтобы приукрасить свою особу. Склонны носить яркую, экстравагантную одежду.

8. **Возбудимость.** Склонность к повышенной импульсивной реактивности в сфере влечения.

9. **Дистимичность.** Склонность к расстройствам настроения. Противоположность гипертимности. Настроение пониженное, пессимизм, мрачный взгляд на вещи, утомляемость. Быстро утомляется в контактах и предпочитает одиночество.

10. **Экзальтированность.** Склонность к аффективной экзальтации (близко к демонстративности, но там из-за характера а здесь идут те же проявления, но на уровне эмоций, т. е. от темперамента).

ПСИХОЛОГИЯ ЮНОШЕСТВА

Чем характеризуется юность как стадия жизненного пути?

Юность — период жизни после отрочества до взрослости (возрастные границы условны — от 15—16 до 21—25 лет). Это период, когда человек может пройти путь от неуверенного, непоследовательного отрока, притязающего на взрослость, до действительного повзросления.

В юности у молодого человека возникает *проблема выбора жизненных ценностей*. Юность стремится сформировать внутреннюю позицию по отношению к себе («Кто Я?», «Каким Я должен быть?»), по отношению к другим людям, а также к моральным ценностям. Именно в юности молодой человек сознательно отработывает свое место среди категорий добра и зла. «Честь», «достоинство», «право», «долг» и другие характеризующие личность категории остро волнуют человека в юности. В юности молодой человек расширяет диапазон добра и зла до предельных границ и испытывает свой ум и свою душу в диапазоне от прекрасного, возвышенного, доброго до ужасного, низменного, злого. Юность стремится прочувствовать себя в искушениях и восхождении, в борьбе и одолении, падении и возрождении — во всем том многообразии духовной жизни, которое свойственно состоянию ума и сердца человека. Знаменательно для самого юноши и для всего человечества, если молодой человек выбрал для себя путь духовного роста и преуспевания, а не прельстился пороком и противостоянием общественным добродетелям.

Выбор внутренней позиции — весьма многотрудная духовная работа. Молодому человеку, обратившемуся к анализу и сопоставлению общечеловеческих ценностей и своих собственных склонностей и ценностных ориентаций, предстоит сознательно разрушить или принять исторически обусловленные нормативы и ценности, которые определяли его поведение в детстве и отрочестве. Кроме того, на него обвално наступают современные идеи государства, новых идеологов и лжепророков. Он выбирает для себя неадаптивную или адаптивную позицию в жизни, при этом считает, что именно избранная им позиция является единственно правильной для него приемлемой и, следовательно, единственно правильной.

Как бы страстно ни была направлена юность на *поиск своего места в мире*, сколь бы ни была она интеллектуально готова к ос-

мыслению всего сущего, многого она не знает — еще *нет опыта реальной практической и духовной жизни* среди близких и других людей («Если бы молодость знала...»). Кроме того, именно в юности по-настоящему пробуждается данное природой стремление к другому полу. Это стремление может затмевать, несмотря на понимание, знания, убеждения и уже сформированные ценностные ориентации молодого человека.

Главное психологическое приобретение ранней юности — открытие своего внутреннего мира. Для ребенка единственно осознаваемой реальностью является внешний мир, куда он проецирует и свою фантазию. Вполне осознавая свои поступки, он осознает собственных психических состояний. Если ребенок сердится, он объясняет это тем, что кто-то его обидел. Напротив, для юноши внешний, физический мир — только одна из возможностей опыта, средоточием которого является он сам. Вместе с осознанием своей уникальности, неповторимости, непохожести на других приходит чувство одиночества. Это порождает острую потребность в общении, одновременно повышая его избирательность, потребность в уединении, в тишине природы, в молчании для того чтобы услышать свой внутренний голос, не заглушенный суетливой будничной повседневностью.

Главным измерением времени в самосознании юноши является будущее, к которому он себя готовит. Мечты о будущем занимают центральное место в его переживаниях (Кон И. С.).

Развитие человека в период юности может идти несколькими путями.

Юность может быть бурной: поиски смысла жизни, своего места в этом мире могут стать особенно напряженными. Некоторые старшеклассники плавно и непрерывно продвигаются к переломному моменту жизни, а затем относительно легко включаются в новую систему отношений. Они больше интересуются общепринятыми ценностями, в большей степени ориентируются на оценку окружающих, авторитет взрослых. Возможны и резкие, скачкообразные изменения, которые благодаря хорошо развитой саморегуляции не вызывают сложностей в развитии.

При переходе от подросткового возраста к юношескому происходит изменение в отношении к будущему: если подросток смотрит на будущее с позиции настоящего, то юноша смотрит на настоящее с позиции будущего. Выбор профессии и типа учебного заведения неизбежно дифференцирует жизненные пути юношей и девушек, закладывает основу их социально-психологических и индивидуально-психологических различий. Учебная деятельность становится учебно-профессиональной, реализующей профессиональные и личностные устремления юношей и девушек.

Ведущее место у старшеклассников занимают мотивы, связанные с самоопределением и подготовкой к самостоятельной жизни, дальнейшим образованием и самообразованием. Эти мотивы приобретают личностный смысл и становятся значимыми.

Период юности — это период самоопределения. Самоопределение — социальное, личностное, профессиональное, духовно-практическое — составляет основную задачу юношеского возраста. В основе процесса самоопределения лежит выбор будущей сферы деятельности. Однако профессиональное самоопределение сопряжено с задачами социального и личностного самоопределения, с поиском ответа на вопросы: «кем быть?» и «каким быть?», с определением жизненных перспектив, с проектированием будущего.

Юность — чрезвычайно значимый период в жизни человека. Вступив в юность подростком, молодой человек завершает этот период истинной взрослостью, когда он действительно сам определяет для себя свою судьбу: путь своего духовного развития и земного существования. Он планирует свое место среди людей, свою деятельность, свой образ жизни. В то же время возрастной период юности может ничего не дать человеку в плане развития способности к рефлексии и духовности. Прожив этот период, выросший человек может остаться в психологическом статусе подростка.

В XIX в. А. И. Герцен писал: «Совершеннолетие законом определяется в 21 год. В действительности, убегающей от арифметических однообразных определений, можно встретить старика лет двадцати и юношу лет пятидесяти. Есть люди, совершенно неспособные быть совершеннолетними, так, как есть люди неспособные быть юными. Для одного юность — эпоха, для другого — белая жизнь. В юности есть нечто, долженствующее проводить по гроба, но не все юношеские грезы и романтические затеи очень жалки в старике и очень смешны в старухе. Останавливаться на юности потому скверно, что на всем останавливаться скверно, — надобно быстро нестись в жизни; оси загорятся — иускай себе, лишь бы не заржавели».

Юность — период жизни человека, размещенный онтогенетически между отрочеством и взрослостью, ранняя молодость. Именно в юности происходит становление человека как личности, когда молодой человек, пройдя сложный путь онтогенетической идентификации, уподобления другим людям, присвоил от них социально значимые свойства личности, способность к социализации, к активному нравственному отношению к людям, к самому себе и к природе; способность к усвоению конвенциональных ролей, норм, правил поведения в обществе и др.

Какие когнитивные изменения происходят в юности

Отвлеченно-философская направленность юношеского мышления обусловлена развитием формально-логических операций и особенностями эмоционального мира ранней юности.

Склонность к абстрактному мышлению типична главным образом для юношей. Хотя девочки в этом возрасте лучше учатся и превосходят мальчиков по успеваемости, их познавательные интересы менее определены и дифференцированы и они лучше решают конкретные, чем абстрактные задачи. Художественные и гуманитарные интересы превалируют у них над естественными и научными.

Широта интеллектуальных интересов часто сочетается в ранней юности с разбросанностью, отсутствием системы и методов. Многие юноши склонны преувеличивать уровень своих знаний и особенно умственных возможностей.

Развитие **внимания** характеризуется противоречивыми тенденциями. Объем внимания, способность длительно сохранять его интенсивность и переключать его с одного предмета на другой с возрастом увеличиваются. Вместе с тем внимание становится более избирательным, зависящим от направленности интересов.

Развитие интеллекта тесно связано с развитием **творческих способностей**, предполагающих не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы и создание чего-то нового.

Возрастные закономерности творчества пока недостаточно ясны. Я. А. Пономарев считает, что пик интеллектуального развития достигается уже в 12 лет, но его нельзя смешивать с кульминацией творческой продуктивности, которая наступает намного позже, так как высокая продуктивность невозможна без большого багажа знаний. Важнейший интеллектуальный компонент творчества — преобладание дивергентного мышления, которое предполагает, что на один и тот же вопрос может быть множество одинаково правильных и равноправных ответов (в противоположность конвергентному мышлению).

Конкретные личностные свойства творчески одаренных юношей бывают различными. Это зависит от основной сферы деятельности человека (художественное творчество, музыкальная культура и т. д.). Творческие достижения по результатам многих исследований статистически не связаны с успешностью учебной деятельности в школе.

Умственное развитие старшеклассника заключается не столько в накоплении умений и изменении отдельных свойств интеллекта,

та, сколько в формировании индивидуального стиля умственной деятельности.

Индивидуальный стиль деятельности, по определению Е. А. Климова, есть «индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности». В познавательных процессах он выступает как стиль мышления, т. е. устойчивая совокупность индивидуальных вариаций в способах восприятия, запоминания и мышления, за которыми стоят различные пути приобретения, накопления, переработки и использования информации (Коган Н.).

Развитие различных учебных умений при работе с текстами, литературой, отработка формально-логических операций и пр. дают возможности интеллектуального продвижения в юношеском возрасте.

Учебно-профессиональная деятельность как ведущий вид деятельности старшеклассника

В юности человек *стремится к самоопределению* как личность и как человек, включенный в общественное производство, в трудовую деятельность. *Поиск профессии* — важнейшая проблема юности. Подавляющее большинство юношей и девушек — это учащиеся либо общеобразовательной школы, либо средних профессиональных или специальных учебных заведений. Вместе с тем определенная часть юношей и девушек начинает самостоятельную трудовую деятельность. Основные закономерности развития в юности конкретизируются в специфическом содержании и условиях образования и развития молодого человека.

Основным содержанием юношеского возраста становится самоопределение, и прежде всего профессиональное.

Рассматривая основные этапы становления профессионала, Е. А. Климов специально выделяет стадию «оптации» (от лат. *optatio* — желание, выбор), когда человек принимает принципиальное решение о выборе пути профессионального развития. Стадия оптации охватывает период от 11—12 до 14—18 лет (Климов Е. А.).

Основой для адекватного профессионального выбора является формирование познавательных интересов и профессиональной направленности личности. Исследование развития интересов позволяет выделить 4 этапа в процессе их становления.

1. В возрасте 12—13 лет интересы изменчивы, слабо интегрированы, не связаны со структурой индивидуально-психологических особенностей, в основном познавательные.

2. В 14—15 лет интересы становятся более сформированными и интегрируются в общую структуру индивидуальных и личностных особенностей.

3. В 16—17 лет усиливаются интеграция интересов и их дифференцированность в соответствии с полом, объединяются познавательные и профессиональные интересы.

4. На четвертом этапе — этапе начальной профессионализации — происходит сужение познавательных интересов, определяемое сформировавшейся профессиональной направленностью и выбором профессии (Головей Л. А.).

Интересы, достигшие высокого уровня развития, представляют собой основу для формирования профессиональной направленности личности и адекватного, зрелого профессионального выбора. Профессиональная направленность имеет достаточно выраженную половую специфику: у мальчиков чаще встречается техническая направленность, у девочек — социальная и художественная.

Этапы становления профессионального самоопределения

Первый этап — детская игра, в ходе которой ребенок прорабатывает разные профессиональные роли.

Второй этап — подростковая фантазия, когда подросток видит себя в мечтах представителем привлекательной профессии.

Третий этап — предварительный выбор профессии (подросток и юноша), виды деятельности сортируются и оцениваются с точки зрения интереса и затем с точки зрения ценностей.

Четвертый этап — практическое принятие решения, собственно выбор профессии — включает два главных компонента: определение уровня квалификации будущего труда, объема и длительности необходимой подготовки к нему, т. е. выбор конкретной специальности. Однако ориентация на поступление в вуз формируется раньше, чем созревает выбор конкретной специальности.

Важную роль в принятии решения играет оценка своих объективных возможностей — материальных условий семьи, уровня учебной подготовки, состояния здоровья и пр.

Важнейшими психологическими предпосылками успешного профессионального самоопределения являются сформированный интеллектуальный потенциал, адекватная самооценка, эмоциональная зрелость и саморегуляция личности.

В условиях современного школьного обучения, когда большинство школьников должны выбирать будущую профессию и профиль обучения в возрасте 13—14 лет, подростки зачастую о

и являются неготовыми к самостоятельному выбору и обнаруживают низкую активность в профессиональном самоопределении.

Характерное приобретение ранней юности — **формирование жизненных планов**. Жизненный план как совокупность намерений постепенно становится жизненной программой, когда предметом размышлений оказывается не только конечный результат, но и способы его достижения. Жизненный план — это план потенциально возможных действий. В содержании планов, как отмечает И. С. Кон, существует ряд противоречий. В своих ожиданиях, связанных с будущей профессиональной деятельностью и семьей, юноши и девушки достаточно реалистичны. Но в сфере образования, социального продвижения и материального благополучия их притязания зачастую завышены. При этом высокий уровень притязаний не подкрепляется столь же высоким уровнем профессиональных устремлений. У многих молодых людей желание больше получать не сочетается с психологической готовностью к более интенсивному и квалифицированному труду. Профессиональные планы юношей и девушек недостаточно корректны. Реалистично оценивая последовательность своих будущих жизненных достижений, они чрезмерно оптимистичны в определении возможных сроков их осуществления. При этом девушки ожидают достижений во всех сферах жизни в более раннем возрасте, чем юноши. В этом проявляется их недостаточная готовность к реальным трудностям и проблемам будущей самостоятельной жизни. Главное противоречие жизненной перспективы юношей и девушек — недостаточная самостоятельность и готовность к самоотдаче ради будущей реализации своих жизненных целей. Цели, которые ставят перед собой будущие выпускники, оставаясь непроверенными на соответствие их реальным возможностям, нередко оказываются ложными, страдают «фантазийностью». Порой, едва опробовав нечто, молодые люди испытывают разочарование и в намеченных планах, и в самом себе. Намеченная перспектива может быть или очень конкретной (и тогда недостаточно гибкой для того, чтобы ее реализация завершилась успехом), или слишком общей, что затрудняет успешную реализацию неопределенностью.

Как проходит процесс становления самосознания в юношестве?

Совокупность психических процессов, посредством которых индивид осознает себя в качестве субъекта деятельности, называется **самосознанием**, а представления индивида о самом себе складываются в мысленный «образ Я».

Самосознание человека, отражая реальное бытие личности, делает это не зеркально. Представление человека о самом себе далеко не всегда адекватно. Самопознание не дано непосредственно в переживаниях, оно является результатом познания для которого требуется осознание реальной обусловленности своих переживаний. Уже подросток в 14—15 лет начинает воспринимать и осмысливать свои эмоции уже не как производные от каких-то внешних событий, а как состояние собственно «Я». Юношеское «Я» еще неопределенно, расплывчато, оно нередко переживается как смутное беспокойство или ощущение внутренней пустоты, которую необходимо чем-то заполнить.

Самосознание не изначальная данность, присущая человеку, а продукт развития. По мере того как человек приобретает жизненный опыт, перед ним не только открываются все новые стороны бытия, но происходит более или менее глубокое переосмысление жизни. Процесс ее переосмысления, проходящий через всю жизнь человека, образует самое сокровенное и основное содержание его внутреннего существа, определяющее мотивы его деятельности и внутренний смысл тех задач, которые он решает в жизни. Юношеству свойственна переориентация с внешнего контроля на самоконтроль и рост потребности в достижении конкретных результатов.

Одним из механизмов формирования самосознания является самооценка.

Самооценка старшекласников

Самооценка девятиклассника имеет те же особенности, что и самооценка юноши: относительная устойчивость, высота, сравнительная бесконфликтность, адекватность. Это именно юношеская оценка, отличающаяся повышенно оптимистическим взглядом на самого себя, на свои возможности. Такая самооценка служит одной из центральных потребностей старшекласника — необходимость жизненного самоопределения. Вероятно, именно на основе такого представления о себе, о своем соответствии требованиям жизни наиболее продуктивно может осуществляться выбор жизненного пути — пока еще достаточно абстрактный.

Несовершенство повышенно оптимистического представления о себе обнаруживается в одиннадцатом классе, когда абстрактный выбор становится реальностью, требующей в самое ближайшее время изменить образ жизни. Наблюдаются три варианта развития самооценки старшекласника. В первом варианте самооценка продолжает оставаться достаточно (но не слишком) высокой, в ней гармонично соотносятся желания, притязания, оценка собственных возможностей. Второй вариант характерен

ется нарушением этой гармонии — оптимистический взгляд на себя достигает максимума и распространяется практически на все стороны жизни школьника. В третьем варианте самооценку отличает наличие неуверенности в себе, осознание и переживание значительного разрыва между собственными притязаниями и возможностями. Причем значительно чаще расхождения между уровнями желаемого и ожидаемого успеха, низкая самооценка наблюдаются у девушек (Петровский А. В.).

Одно из достижений юношеского периода — новый уровень развития самосознания, который характеризуется следующими фактами:

- открытие своего внутреннего мира во всей его индивидуальной целостности и уникальности;
- стремление к самопознанию;
- формирование личной идентичности, чувства индивидуальной самоидентичности, преемственности и единства;
- самоуважение;
- становление личностного способа бытия, когда во многих жизненных коллизиях юный человек может вслух сказать: «Я лично отвечаю за это!»

Центральный психологический процесс здесь — это формирование *личной идентичности*. Наиболее детальный анализ этого процесса дают работы Э. Эриксона (1968).

Юношеский возраст, по Эриксону, строится вокруг кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений. Если юноше не удастся разрешить эти задачи, у него формируется неадекватная идентичность, развитие которой может идти по четырем основным линиям:

- 1) уход от психологической интимности, избегание тесных межличностных отношений;
- 2) размывание чувства времени, неспособность строить жизненные планы, страх взросления и перемен;
- 3) размывание продуктивных творческих способностей, неумение мобилизовать свои внутренние ресурсы и сосредоточиться на какой-то главной деятельности;
- 4) формирование «негативной идентичности», отказ от самоопределения и выбор отрицательных образцов для подражания.

Канадский психолог Джеймс Марша выделил четыре этапа развития идентичности, измеряемых степенью профессионального, религиозного и политического самоопределения молодого человека.

1. «Неопределенная, размытая идентичность» (индивид не выработал еще четких убеждений, не выбрал профессии и не столкнулся с кризисом идентичности).

2. «Досрочная, преждевременная идентификация» (индивид включился в соответствующую систему отношений, но сделал это не самостоятельно, в результате пережитого кризиса, а на основе чужих мнений, следуя чужому примеру или авторитету).

3. Этап «моратория» (индивид находится в процессе нормативного кризиса самоопределения, выбирая свой единственный вариант развития).

4. «Зрелая идентичность» (кризис завершен, индивид перешел от поиска себя к практической самореализации).

Статусы идентичности — это как бы этапы развития личности, и вместе с тем — типологические понятия. Первые два статуса свойственны экстерналам, а два последних — интерналам. Самый высокий уровень морального сознания характеризует людей, находящихся в стадии «моратория» или «зрелой идентичности».

Ядро личности и самосознания юноши больше всего зависит от его профессионального самоопределения и достижений в избранной деятельности. В женском самосознании согласно нормативному определению женственности семье придается большее значение, чем профессии. Отсюда — разное соотношение компонентов мужской и женской идентичности. Юноша, не осуществивший профессионального самоопределения, не может чувствовать себя взрослым. Девушка же может основывать свои притязания на взрослость на других показателях, например на наличии серьезных претендентов на ее руку и сердце.

Чрезвычайно важный компонент самосознания — *самоуважение*. Это понятие многозначно, оно подразумевает и удовлетворенность собой, и принятие себя, и чувство собственного достоинства, и положительное отношение к себе, и согласованность своего наличного и идеального «Я». Самоуважение — личное ценностное суждение, выраженное в установках индивида к себе. Различают общее и частное (например, учебное и профессиональное) самоуважение. Мотив самоуважения — личная потребность максимизировать переживание положительных и минимизировать переживание отрицательных умозаключений по отношению к себе.

У. Джемс предложил психологическую «формулу»: самоуважение равно успеху, деленному на уровень притязаний.

Высокое самоуважение отнюдь не синоним зазнайства, высокомерия или несамокритичности. Человек с высоким самоуважением считает себя не хуже других, верит в себя и в то, что может преодолеть свои недостатки. Низкое самоуважение, напротив, предполагает устойчивое чувство неполноценности, ущербности, что оказывает крайне отрицательное воздействие на самочувствие и социальное поведение личности.

Развитие всех компонентов самосознания приводит к формированию «Я-концепции» у юноши.

«Я-концепция» — это обобщенное представление о самом себе, система установок относительно собственной личности, или, как еще говорят психологи, Я-концепция — это «теория самого себя». Установки, направленные на самого себя, составляют:

1) «образ Я» — представление индивида о самом себе;

2) самооценку — эмоционально окрашенную оценку этого представления;

3) потенциальную поведенческую реакцию — те конкретные действия, которые могут быть вызваны «образом Я» и самооценкой.

В психологии принято выделять две формы Я-концепции — реальную (представление личности о себе, о том, «какой я есть») и идеальную (представление личности о себе в соответствии с желаниями «каким бы я хотел быть»). Расхождение реального и идеального «Я» — функция не только возраста, но и интеллекта. Повышенная самокритичность больше свойственна интеллектуально развитым юношам. Если конфликт идеального и реального «Я» разрешается в деятельности, то самоуважение не страдает и личность развивается нормально. Подобная рефлексия у невротиков приводит к пассивному самосозерцанию и отказу от деятельности.

Представления человека о самом себе, как правило, кажутся ему убедительными независимо от того, основываются ли они на объективном знании или субъективном мнении, являются ли они истинными или ложными. Качества, которые мы приписываем собственной личности, далеко не всегда объективны, и с ними не всегда готовы согласиться другие. Даже на первый взгляд объективные показатели, такие как рост или возраст, могут для разных людей иметь разное значение, обусловленное общей структурой их «Я-концепции».

Если человек обладает непривлекательной внешностью, физическими недостатками, является социально неадекватным (даже если ему это только кажется), он ощущает негативные реакции окружающих (часто тоже кажущиеся), сопровождающие его при любом взаимодействии с социальной средой. В этом случае на пути развития позитивной «Я-концепции» могут возникнуть серьезные трудности.

Когда мы говорим о низкой самооценке личности, то подразумеваем, что рассогласование между реальной и идеальной «Я-концепцией» настолько сильно, что человек потерял всякую возможность достичь согласия с самим собой. Но расхождения двух форм «Я-концепций» могут приводить и к позитивным последствиям, являясь источником самосовершенствования личности.

В отличие от самооценки «Я-концепция» представляет набор скорее, описательных, чем оценочных, представлений (например, человек осознает свой темперамент, рост, цвет глаз и т. п.).

Хотя понятие «Я» предполагает внутреннее единство и тождественность личности, фактически индивид имеет множество разных «образов Я».

«Образ Я» — одна из самых важных для личности социальных установок. Все люди испытывают потребность в положительном «образе Я»: отрицательное отношение к себе, неприятие собственного «Я», каковы бы ни были его истоки и причины, всегда переживаются болезненно. «Образ Я» ассоциируется с такими специфическими чувствами, как гордость или унижение. После 15 лет в содержании «Я-концепции» происходят изменения: растет самоуважение, ослабевает застенчивость, устойчивее становится самооценка.

Вопрос об истинности «образа Я» правомерен только относительно когнитивных его компонентов; знание человеком самого себя не может быть ни исчерпывающим, ни свободным от оценочных характеристик и противоречий. Эти особенности «Я-концепции» приводят ее к постоянному изменению и развитию. В юношестве меняются «предметные» компоненты «Я-концепции», в частности соотношение «телесных» и морально-психологических компонентов «Я». С возрастом озабоченность внешностью (свойственная старшеклассникам) обычно уменьшается, на первый план выступают такие свойства «Я», как умственные способности, волевые и моральные качества, от которых зависят успешность деятельности и отношения с окружающими.

Особенности самосознания современной молодежи

В последние годы в связи с коренной реформой социально-экономических и политических основ нашего общества произошли весьма заметные изменения в самосознании старшеклассников. Современное юношество стало принципиально иным, чем предыдущие поколения. Его отличает большая открытость, но в то же время и большая заземленность взглядов и интересов. Многие из них не строят и не пытаются строить свою жизнь в соответствии с определенными принципами и только приспосабливаются к возникающим обстоятельствам. Современные старшеклассники в своей массе особо не утруждают себя проблемой саморазределения, большинство их желаний и целей связано с личным главным образом — материальным, благополучием, которое должно как бы свалиться на них. Они словно плывут по течению, хотят куда-то уехать, главным образом в Америку, Францию и в другие страны.

Какие складываются взаимоотношения с окружающими в юношеском возрасте?

Дружба со сверстниками

Подростки и юноши значительно чаще, чем люди старшего возраста, чувствуют себя одинокими и непонятыми. Но чувство одиночества проистекает не от внешней изоляции, не от плохого окружения, а от невозможности выразить в общении всю полноту чувств.

Число друзей своего пола у юношей от седьмого к десятому классу несколько уменьшается (у девушек такой тенденции нет), а приятелей, наоборот, становится больше. Это свидетельствует о растущей избирательности дружбы. При этом у девушек во всех возрастах друзей своего пола меньше, а друзей противоположного пола больше, чем у юношей. Среди друзей своего пола и у юношей, и у девушек преобладают сверстники. Юноши отдают решительное предпочтение сверстникам, значительно реже старшим и совсем редко — младшим. У девушек на первом месте также ровесница, но они значительно чаще, чем юноши, отдают предпочтение старшим, зато младших не выбирают совсем.

Каков психологический механизм этих расхождений? Ориентация на ровесника говорит о стремлении к более или менее равным отношениям, такая дружба основывается на принципе родства и равенства. Выбор более старшего друга, напротив, выражает потребность в примере, оценке, руководстве. Почему же так редка ориентация на младшего? Потребность в общении с младшими, желание руководить, делиться опытом, опекать — отнюдь не редкость в юношеском возрасте. Но как ни приятно юноше чувствовать себя сильным и нужным, данный тип отношений не вполне отвечает его представлениям о дружбе. Для ранней юности типична идеализация друзей и самой дружбы. Представление о друге стоит значительно ближе к «идеальному Я» подростка, нежели к его представлению о своем наличном «Я». Младший для этой роли не подходит. Дружба с младшим воспринимается, скорее, как дополнение дружбы со сверстниками, чем как ее альтернатива. У тех, кто дружит исключительно с младшими, такой выбор в большинстве случаев вынужденный.

Одной из главных неосознаваемых функций юношеской дружбы является поддержание самоуважения. Юношеская дружба иногда выступает как своеобразная форма «психотерапии», позволяя молодым людям выразить переполняющие их чувства и найти подтверждение их у того, кто разделяет их сомнения, надежды и тревоги. Юношеская потребность в самораскрытии час-

то перевешивает интерес к раскрытию внутреннего мира другого, побуждая не столько выбирать друга, сколько придумывать его. Нуждаясь в сильных эмоциональных привязанностях, молодые люди подчас не замечают реальных свойств партнера. При всей их исключительности дружеские отношения в таких случаях обычно кратковременны. Чем эгоцентричнее дружба, тем вероятнее, что с возрастом в ней появятся нотки враждебности (Кон И. С.).

Любовь в юношеском возрасте

Юность — период жизни, когда над другими чувствами может доминировать всепоглощающая страсть к другому человеку.

Юношеская мечта о любви выражает прежде всего потребность в эмоциональном контакте, понимании, душевной близости; эротические мотивы в ней почти не выражены или не осознаны. Потребность в самораскрытии и интимной человеческой близости и чувственно-эротические желания очень часто не совпадают и могут быть направлены на разных партнеров. По образному выражению одного ученого, мальчик не любит женщину, к которой его влечет, и его не влечет к женщине, которую он любит.

Соотношение дружбы и любви представляет в юности сложную проблему. С одной стороны, эти отношения кажутся более или менее альтернативными. Появление любимой девушки снижает эмоциональный накал однополой дружбы, друг становится, скорее, добрым товарищем. С другой стороны, любовь предполагает большую степень интимности, чем дружба, она как бы включает в себя дружбу.

Юноше бывает трудно совместить пробуждающуюся чувственность с нормами своего морального кодекса. Наряду с мальчиками, которые гипертрофируют физические аспекты сексуальности, есть и такие, кто всячески старается отгородиться, спрятаться от них. Психологической защитой им может служить аскетизм, подчеркнуто презрительное и враждебное отношение ко всякой чувственности. Идеалом такого юноши является умение контролировать свои чувства.

Для старшеклассников собственные переживания на первых порах иногда более важны, чем объект привязанности. Отсюда постоянная оглядка на мнения сверстников собственного пола, подражательность, хвастовство действительными, а чаще мнимыми «победами».

Влюбленности в этом возрасте напоминают эпидемии: стоит появиться в классе одной паре, как влюбляются все, а в соседнем классе все спокойно. Объекты увлечений также нередко имеют

групповой характер, поскольку общение с популярной в классе девушкой (или юношей) существенно повышает престиж у сверстников. Взаимоотношения девушек и юношей сталкивают их с множеством моральных проблем. Старшеклассники остро нуждаются в помощи старших, прежде всего родителей и учителей. Но одновременно молодые люди хотят — и имеют на это полное право — оградить свой интимный мир от бесцеремонного вторжения и подглядывания.

Юность — период, когда молодой человек ценит свои рефлексивные упражнения, содержанием которых является он сам, его друг, его девушка, все человечество. Юноша и девушка — каждый сам по себе — стремятся к идентификации с собой, со сверстниками того же пола, а также друг с другом. В этом возрасте юность готова пережить *чувство первой любви*. У каждого она индивидуальна не только по времени проявления (по возрасту), но и по силе ее переживания. Одни испытывают глубокое чувство, другие — поверхностные эмоции. Именно от духовных качеств личности в юности зависит, как проявляет себя молодой человек в перипетиях любовных отношений, в какой мере достойно он решает проблемы, связанные с успехом и неуспехом в любви. Многое при решении проблем зависит от меры развития нравственного самосознания.

Начав в отрочестве созидание своей личности, начав сознательно строить способы общения, молодой человек продолжает этот путь совершенствования значимых для себя качеств в юности. Однако у одних это духовный рост через идентификацию с идеалом, а у других — выбор для подражания антигероя и связанные с этим последствия развития личности.

Юноша продолжает открывать через постоянные рефлексии свою ускользающую, как и в отрочестве, сущность. Он остается деткоранимым: ироничный взгляд, меткое слово другого человека могут разом обезоружить молодого человека и сбить с него так часто демонстрируемый апломб.

Лишь к концу юношеского возраста молодой человек начинает реально овладевать защитными механизмами, которые не только позволяют ему внешне защищать себя от стороннего вторжения, но и укрепляют его внутренне. Рефлексия помогает предугадать возможное поведение другого и подготовить встречные действия, которые отодвинут безапелляционное вторжение; занять такую внутреннюю позицию, которая может защитить больше, чем физическая сила. В этот период жизни человек решает, в какой последовательности он приложит свои способности для реализации себя в труде и в самой жизни.

Как влияют общение и обособление на формирование личности юности?

Доверительность отношений в ранней юности

В связи с развитием самосознания у старшекласников возникает стремление к доверительности во взаимодействии с окружающими людьми. Доверительность становится качеством общения со взрослыми, а «исповедальность» — со сверстниками, что в первую очередь предполагает глубокое самораскрытие.

Доверие к сверстнику реализуется в сфере интимно-личностного общения, главные цели которого — понимание и самораскрытие. В доверительном общении со взрослыми ситуация несколько меняется, важным становится не только познание своего «сегодняшнего», «реального Я», но и познание себя с точки зрения личных жизненных перспектив, своего «желаемого», «будущего Я». Доверие к близкому взрослому основывается на отношении к взрослому как к идеалу. Такая форма доверия не всегда связана с реальной психологической близостью и необязательно реализуется как глубокое самораскрытие. Она актуализируется в ситуации неопределенности, затруднительности самостоятельного решения, т. е. в какой-то проблемной ситуации. Это происходит потому, что существует некоторая дистанция, обусловленная статусом взрослого и старшекласника, поэтому в последнем случае доверие будет в большей степени связано не с интимностью или секретностью передаваемой информации, а с той значимостью, которую старшекласник придает своему обращению ко взрослому. И в данном случае отношение доверия будет строиться на том, что старшекласник оценивает взрослого не столько с точки зрения своего «реального Я», сколько с позиции «желаемого Я». У большинства старшекласников имеется не один образ-эталон, а набор таких эталонов. Поэтому и не было людей, которые во всех отношениях выступали бы для старшекласников как идеалы (Костюк Г. С.).

В юности получает новое развитие механизм идентификации — обособление. Именно в юности обостряются способности к чувствуванию в состоянии других, способности переживать эмоционально эти состояния как свои. Именно поэтому юность может быть столь сензитивна, столь тонка в своих проявлениях к другим людям, в своем переживании впечатлений от созерцания природы и идентификации с ней, в своем отношении и понимании искусства. Идентификация утончает сферу чувствования человека, делая его богаче и одновременно ранимее.

В то же время именно в юности обостряются потребности к обособлению, стремление оградить свой уникальный мир от

вторжения сторонних и близких людей для того, чтобы через рефлексии укрепить чувство личности, чтобы сохранить свою индивидуальность, реализовать свои притязания на признание. *Обособление* как средство удержания дистанции при взаимодействии с другими позволяет молодому человеку «сохранять свое лицо» на эмоциональном и рациональном уровне общения.

Идентификация-обособление в юности имеет свою специфику: юноша одновременно «горячее» и «холоднее», чем человек в других возрастных периодах. Это проявляется в непосредственном общении с другими людьми, с животными, с природой. На том и другом полюсе добра и зла, идентификации и отчуждения доминирует молодежь. Это пора возможной безоглядной влюбленности и возможной неуправляемой ненависти. Любовь — всегда идентификация в высшей степени. Ненависть — всегда отчуждение в крайней степени. Именно в юности человек погружается в эти амбивалентные состояния. Именно в юности происходит восхождение человека до высочайшего потенциала человечности и духовности, но именно в этом возрасте человек может опуститься до самых мрачных глубин бесчеловечности.

Юность — период, когда молодой человек продолжает рефлексировать на свои отношения с семьей в поисках своего места среди близких по крови. Он проходит через обособление и даже отчуждение от всех тех, кого любил, кто был ответствен за него в детстве и отрочестве. Это уже не подростковый негативизм, а часто лояльное, но твердое отстранение родных, стремящихся сохранить прежние непосредственные отношения с вырастающими сыном или дочерью. Хорошо для всех, если в конце своего бдения юноша или девушка возвратятся обновленными духовно, с любовью и доверием к своим близким.

Пройдя путь первого рождения личности и ее существования, не выходящего за пределы непосредственных связей людей, подросток, вырастая из детства и трепетно входя в период юности, обретает возможность второго рождения личности. Юношество самоуглубленно развивает в себе рефлексивные способности. *Развитая рефлексия* дает возможность для тонкого вчувствования в собственные переживания, побуждения, взаимодействующие мотивы и одновременно — холодного анализа и соотношения интимного с нормативным. Рефлексии выводят молодого человека за пределы его внутреннего мира и позволяют занять позицию в этом мире. Именно в этом возрасте человек либо обращается к нравственному цинизму, становясь «нравственным филесосом», либо начинает сознательно стремиться к духовному росту, к построению жизни на основе понятия традиционных и новых нравственных ориентаций. Между тем в юности углуб-

ляется разрыв между молодыми людьми в сфере ценностных ориентаций и притязаний на признание, способности к рефлексии и в сфере других особенностей, характеризующих личность.

Юноша несет в себе чувство личности и стремится предстать перед другими и самим собой как личность в ситуациях горячих молодежных споров и в ситуациях выбора линии поведения и совершаемого поступка. Юность, обретая потенциал личности, входящей в пору второго рождения, начинает чувствовать освобождение от непосредственной зависимости тесного круга значимых лиц (родных и близких людей). Эта *независимость* приносит сильнейшие переживания, захлестывает эмоционально и создает огромное количество проблем. Для того чтобы дойти до понимания относительности любой независимости, для того чтобы ценить родственные связи и авторитет опыта старшего поколения, юности предстоит духовный путь библейского блудного сына через трудные, непереносимо тяжелые переживания отчуждения от круга значимых людей, через глубинные рефлексивные страдания и поиск истинных ценностей к возвращению в новой ипостаси — теперь уже в качестве взрослого, способного проидентифицировать себя со значимыми близкими и теперь уже окончательно принять их как таковых. Именно взрослый, социально зрелый человек несет в себе постоянство мировоззрения, ценностных ориентаций, органически сочетающих в себе не только независимость, но и понимание необходимости зависимости — ведь личность несет в себе бытие общественных отношений.

ПСИХОЛОГИЯ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА

Какие существуют подходы к классификации возрастов в акмеологии?

Сложности возрастной периодизации во взрослом возрасте связаны с отсутствием систематизированных данных в изменении психологических процессов и личностных особенностей в различные периоды взрослости.

В генетической психологии получила распространение точка зрения, согласно которой зрелость представляет собой прекращение процесса развития. Вслед за юностью наступают стабилизация, консервация, затем полная остановка, а в дальнейшем снижение уровня развития психических функций. Во взрослом состоянии происходит лишь накопление жизненного опыта, не влияющего на внутренние механизмы психофизиологических функций.

Настоятельная потребность в разработке возрастной психологии взрослых была вызвана нуждами практики обучения и воспитания взрослых, организации их труда и отдыха в разные периоды жизни.

Возникновение понятия «акмеология» относится к 20-м гг. XX столетия и связано с поисками ответа на вопрос: «Обучаем ли взрослый?» Для ответа на него необходимо было разработать «нормативы» психофизиологического, интеллектуального и личностного развития человека в разные периоды его жизни. Для этого потребовалась разработка возрастной периодизации жизненного цикла человека с выделением периодов и фаз развития. Первым, кто обратил внимание на неразработанность проблемы возрастной периодизации применительно ко взрослому человеку, был Н. А. Рыбников, предложивший в 1928 г. назвать раздел психологии взрослых акмеологией (акме — «расцвет», «вершина»). Тем самым подчеркивалась главная особенность взрослого состояния человека в отличие от детства и юности — достижение зрелости (умственной, гражданской, трудовой), профессионализма и расцвета творческих способностей в различных видах профессиональной деятельности.

Предметом психологии взрослых (акмеологии) является онтогенетическая эволюция конституционных, нейродинамических, психофизиологических, интеллектуальных, личностных, возрастно-половых особенностей взрослого человека, проявляемых

в условиях жизнедеятельности. Взрослые выступают в роли непосредственных производителей материальных и духовных благ общества, являются активными участниками всех сфер общественной и производственной жизни, что заставляет учитывать сказывающееся на этапах развития трудовое и общественное положение взрослых людей при разработке возрастной периодизации.

В существующих сегодня возрастных периодизациях (Д. Биррен, Д. Бромлей, Д. Векслер, В. В. Бунак, В. В. Гинзбург) не совпадают нижние и верхние границы зрелости, не существует даже единого мнения о границах юности.

Разноречивость в определении возрастных границ объясняется разными принципами построения классификаций возрастных периодов: физиологическим, антропологическим, демографическим, психологическим.

Периодизацию основных состояний зрелости при едином подходе к жизненному циклу человека Б. Г. Ананьев предложил построить на основе определения микровозрастных интервалов психофизиологического и интеллектуального развития взрослых.

В соответствии с экспериментальными данными исследования процесс психофизиологического развития взрослых неоднороден. В возрасте 18—46 лет выделяются три макропериода в развитии памяти, мышления, внимания, первый из которых охватывает возраст от 18 до 25 лет, второй — от 26 до 35 лет, третий — от 36 до 46 лет. Эти возрастные макропериоды отличаются разными темпами развития психических функций и интеллекта, понимаемого как результат межфункциональных связей.

В первом макропериоде спады в уровне развития мышления непрерывно, примерно через один-два года, сменяются подъемами. В дальнейшем, начиная с 26 лет, изменения более равномерны. До 32 лет происходит постепенный подъем с двумя спадами (в 28 лет и в 31 год). После 32 лет (точки наивысшего подъема во втором макропериоде) уровень мышления постепенно понижается и удерживается на сниженном уровне в 34—36 лет. Повышение происходит в 38—39 лет, а затем наблюдается снижение до самого низкого уровня. Наиболее высокие величины показателей развития мышления приходятся на 20, 23, 25 лет и 32 года. В третьем макропериоде пики наблюдаются в возрасте 39 и 45 лет, но на сниженном уровне по сравнению с предыдущими периодами.

Изменения в памяти и внимании также происходят неравномерно, однако по сравнению с мышлением темп несколько медлен.

Однонаправленность и разнонаправленность развития, свидетельствующие о гетерохронности, или одновременной последовательности, в проявлении психических функций имеют место во всех возрастах зрелости. На основе уровневых показателей и выявления этапов однонаправленного и разнонаправленного развития психических функций внутри макропериодов выделены микропериоды развития.

Периоды	Возраст, годы		
	ранняя зрелость	средняя зрелость, 1-й период	средняя зрелость, 2-й период
Макропериоды	18—25	26—35	36—46
Микропериоды	18—21; 22—25	26—29; 30—33; 34—35	36—40; 41—46

Одновременное повышение уровня развития памяти, мышления и внимания обнаружено лишь в двух микропериодах — 22—25 лет и 30—33 года, одновременное снижение уровня — только в одном микропериоде — 34—35 лет.

Исследование межфункциональных связей психических процессов взрослого человека показало, что в процессе перестройки и преобразований межфункциональных структур элементы новой структуры зарождаются в недрах старой. Структурные преобразования интеллектуальной системы происходят под влиянием жизненных факторов, являющихся причиной качественных изменений интеллекта как целостной системы. Среди этих факторов решающая роль в онтогенетическом развитии человека принадлежит обучению и трудовой деятельности.

По мере возрастного развития человека происходит не только нарастание потенциальных возможностей (эволюция) психических функций, но и снижение уровня их «работоспособности» (инволюция). Вместе с тем имеет место сочетание моментов развития (эволюции и инволюции), сказывающееся на перестройке внутрифункциональных и межфункциональных структур.

Развитие структур интеллекта идет от низкого уровня интегрированности к высокому ее уровню с дифференциацией на ее основе, что свидетельствует об иерархической организации интеллекта человека. Сложность системы интеллекта показывают связи: логического мышления и смысловой памяти; логического мышления и образной памяти; вербального и невербального мышления; практического мышления, объема памяти и внимания; уровня обобщения в мышлении и объема информации.

На всем протяжении жизненного пути человека при переходе из одного возрастного периода в другой происходят, как отмечает Б. Г. Ананьев, «...постепенное развертывание и усиление полового диморфизма в периоды роста и созревания, затем стабилизация этого диморфизма, по которой определяется половозрелость, наконец ослабление и угасание полового диморфизма в процессе старения».

Проявление полового диморфизма у взрослого человека во многом связано с овладением профессией и многообразными условиями жизнедеятельности, с социальными установками. Различия обнаружены: в соматическом состоянии организма (АД и вегетативная возбудимость), в динамичности возбуждения и торможения, в точности движений рук, в свойствах внимания, в уровне развития памяти, в развитии мышления (практическое мышление лучше развито у мужчин), в темпе реакций.

При сопоставлении показателей развития интеллекта и уровня образования, особенно высшего, у мужчин и женщин одного возраста происходит «наложение» фактора образования на фактор полового диморфизма, что сказывается на одинаковых показателях развития мышления.

В нестабильном обществе, для которого характерны кризисы и безработица, женщина сталкивается с недооценкой своих интеллектуальных и личностных возможностей и испытывает дискомфорт, поскольку при одинаковом уровне образования предпочтение в устройстве на работу отдается мужчинам.

Таким образом, на основе сочетания индивидуального и возрастного развития психофизиологических функций и интеллекта ленинградской школой психологов построена возрастная периодизация зрелости от 18 до 50 лет. Отличительной особенностью этой периодизации является то, что в ней был осуществлен микровозрастной подход (прослеживание развития год за годом), позволивший определить переходные состояния в фазы и периодах возрастных групп.

Вопреки широко распространенному мнению, что к началу зрелости происходит завершение человека по росту различных функций, в этой периодизации выделены периоды неравномерного развития взрослого человека.

Как влияет обучение на интеллектуальное развитие взрослых?

Становление человека как субъекта деятельности — процесс длительный и интенсивнее происходит в зрелости. Становление субъекта деятельности и формирование личности происходит

под влиянием жизненных обстоятельств. Развиваются черты характера, способности, интересы и склонности. Личные качества взрослого человека в большей степени индивидуализированы по сравнению с ребенком на всех стадиях его развития, что связано с разнообразием влияющих факторов и широтой контактов в окружающем мире.

Социальная зрелость — это период активной трудовой деятельности человека, когда происходит формирование личности как субъекта деятельности и ее творческих возможностей. В становлении социальной зрелости, которую можно назвать гражданской, исключительно важная роль принадлежит участию человека в производственной, общественной и культурной жизни общества.

Говоря о социальных факторах долголетия, современные геронтологи называют одним из главных образование взрослых, обеспечивающее продолжительность трудоспособности и жизненной активности человека. Существует тесная связь между образованием и трудоспособностью.

Факторы — **возраст и обучение** — выступают не изолированно, а во взаимосвязи. Они в совокупности влияют на человека и определяют восприимчивость его к условиям жизни, формам и средствам обучения, меняя отношение к учебному процессу, содержанию учебного материала.

Восприимчивость к средствам обучения, понимаемая как обучаемость, у лиц разного возраста, но с одинаковым уровнем образования неодинакова. Так, представители старшей возрастной группы жалуются на снижение памяти, быструю утомляемость на занятиях. Но состояние умственной работоспособности следует рассматривать в конкретных условиях организации умственной деятельности. Б. А. Греков, сопоставляя память 30-летних и 70—90-летних, обратил внимание на общевозрастное снижение памяти лишь в 90 лет. Все изменения в период зрелости автор объясняет влиянием сопутствующих факторов и проявлением индивидуальных особенностей, формирующихся прижизненно. Уровень механической и образной памяти снижается быстрее, чем смысловой, отличающейся продолжительной стабильностью (70 лет и старше).

При сравнении уровней развития памяти, мышления и интеллекта двух групп взрослых (обучающихся и необучающихся) оказалось, что у необучающихся наблюдается значительное снижение уровня развития всех функций памяти, но особенно — кратковременной по слуховой модальности, произвольного запоминания слов, вербального и образного запоминания.

У обучающихся структура памяти оказалась сходной со структурой памяти периода ранней зрелости (18—25 лет), т. е. возрас-

та, который характеризуется самыми высокими показателями развития памяти. Активная умственная деятельность в процессе усвоения знаний способствует сохранению функций памяти.

У обучающихся по сравнению с необучающимися обнаружены более высокие показатели развития вербально-логического, образного и практического мышления, взаимосвязи между которыми отличаются подвижностью и гибкостью.

Как показывает экспериментальный материал, в процессе учебной деятельности наряду с расширением умственного кругозора человека происходят глубинные преобразования и изменения в структуре психических функций, являющихся компонентами интеллекта. Необучающиеся отстают от обучающихся по развитию как вербального, так и невербального интеллекта. Обучение ускоряет процесс интеллектуального развития в разные периоды зрелости.

Таким образом, при условии постоянной оптимальной нагрузки, операционных преобразований и мотивации отмечается прогресс развития психических функций и интеллекта. При отсутствии подобных условий наблюдается преждевременная инволюция этих функций даже в более молодые годы.

Как связаны между собой возраст и труд?

Согласно методологическому принципу единства сознания и деятельности личность как субъект деятельности в ней и формируется. Деятельность характеризуется направленностью человека на активное отношение к миру, на преобразование природной и социальной среды. В процессе деятельности человек вступает в систему общественных отношений, осознавая цели и задачи производства, связи с другими людьми.

Жизнедеятельность человека исторически обусловлена и тем самым накладывает отпечаток на личность как представителя определенной среды, эпохи. Становление личности как субъекта познания, труда и общения протекает во времени и осуществляется на протяжении всего жизненного цикла человека под влиянием факторов, ускоряющих, замедляющих или задерживающих развитие.

В зрелости, взрослости *ведущим видом деятельности является труд*, который оказывает развивающее воздействие на личность в совокупности с такими факторами, как возраст и образование. Воздействующие на человека факторы сами подвержены изменениям. Изменяющиеся факторы и возникающая вследствие их влияния система отношений не являются постоянными для разных возрастных периодов жизни человека. Интенсивность влия-

ния разнородных явлений на психофизиологические функции и психические процессы изменяется в ходе онтогенеза.

Плодотворной является идея Б. Г. Ананьева о *двухфазности в развитии психофизиологических функций*, заключающейся в соотношении моментов нарастания их «работоспособности» в ходе созревания и специализации под влиянием условий жизни и деятельности. Первая фаза развития психофизиологических функций представляет собой фронтальный прогресс в развитии функций от рождения до возрастов зрелости (ранней и средней), вторая — специализацию тех же функций в зрелости. В процессе развития наблюдается не только нарастание потенциальных возможностей функций, но и снижение их «работоспособности» или относительная стабилизация.

Двухфазность развития психических функций в разные периоды жизни взрослого человека проявляется по-разному. Для ранней зрелости (18—25 лет) свойственно усиленное развитие психических функций, их *фронтальный прогресс*. Больше всего оптимальных точек подъема здесь в уровне развития памяти и мышления. Фронтальный прогресс протекает в этот период в условиях относительной самостоятельности функционирования памяти, мышления и внимания, о чем свидетельствует небольшое число межфункциональных связей.

Вторая фаза развития тех же функций — *специализация* — начинает активно проявляться преимущественно после 26 лет, о чем свидетельствует нарастание внутрифункциональных и межфункциональных связей. Начиная с 30 лет специализация психических функций доминирует, что связано с приобретением жизненного опыта и профессионального мастерства.

Средства воздействия на человека в период профессиональной подготовки к самостоятельной трудовой деятельности через специализацию психических функций приводят к рациональному сочетанию общих и специальных способностей.

Способности — индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие успешность выполнения того или иного вида деятельности. Всякая деятельность предъявляет определенные требования к системе свойств личности, начиная с физических и кончая интеллектуальными. Удовлетворяющий этим требованиям человек будет успешно выполнять учебную и профессиональную деятельность.

Различают два уровня способностей: *репродуктивный и творческий*. В процессе развития способностей оба уровня взаимодействуют, ибо для самостоятельного подхода к решению задач (творческий уровень) требуется уровень репродуктивный, свя-

занный с первоначальными условиями обучения по принятым правилам.

Способности формируются в конкретных жизненных условиях при решающей роли воспитания и обучения, социального опыта человека. Природными предпосылками способностей являются *задатки*, которые представляют собой возможности для развития способностей в деятельности. К задаткам относятся не только анатомо-физиологические особенности организма (строение тела для балерины), но и психофизиологические свойства (повышенная чувствительность зрительного, слухового анализатора) и типологические свойства нервной системы (сила, подвижность, уравновешенность, преобладание процессов возбуждения или торможения), определяющие вид темперамента.

Задатки проявляются в *склонностях* человека к тому или иному виду деятельности и обнаруживаются в стремлении человека заниматься именно этим видом деятельности.

Различают *способности общие и специальные*. Общие способности отвечают требованиям многих видов деятельности, к ним относят интеллект, речевые и волевые качества личности. Специальные способности — свойства личности, помогающие человеку в достижении высоких результатов в конкретном виде деятельности (живопись, музыка, конструирование и др.).

Между общими и специальными способностями существует взаимосвязь и взаимодействие. Для успешности в специальном виде деятельности, например в живописи, музыке, недостаточно наличия цветоразличительной чувствительности или абсолютного музыкального слуха. Необходимо также располагать соответствующими знаниями, отличаться эрудицией, творческим мышлением, воображением.

Способности, как считает Б. М. Теплов, не только проявляются в деятельности, они создаются этой деятельностью. Именно в процессе деятельности, учебной и трудовой, происходит тренировка, упражняемость психофизиологических функций, психических процессов и свойств личности в соответствии с требованиями деятельности.

Таким образом, в ведущей деятельности взрослых — в труде — развиваются специальные и общие способности человека, которые являются важнейшим фактором развития личности. При этом наличие противоречий между возможностями, потенциалами человека и его интересами, отношениями, направленностями выступает как необходимый фактор и движущая сила развития индивидуальности. Пути и способы разрешения противоречий могут быть различны: формирование индивидуального стиля, снижение уровня притязаний, возникновение новых ин-

тересов, отношений, развитие и совершенствование свойств индивидуума.

Профессиональная деятельность предъявляет к человеку определенные требования, удовлетворение которых — необходимое условие эффективности труда. Например, высокая степень развития координации движений, переключение и распределение внимания необходимы для профессии водителя. Чувствительность различной модальности (развитие ощущений) формируется в зависимости от направленности деятельности (музыкант, художник, дегустатор) и связана с предметом труда. В практической деятельности взрослых большое значение имеет наблюдение, представляющее собой целенаправленное восприятие объектов (инструментов, приборов, материалов и др.). Наиболее сложным является наблюдение за человеком, предполагающее включение процесса восприятия в сферу общения, где немаловажное значение имеют особенности влияния друг на друга вступающих во взаимоотношения людей.

С возрастом человек больше общается с другими людьми, приобретает профессиональный опыт, что сказывается на восприятии как объектов деятельности, так и людей, с которыми он вступает в общение.

При решении профессиональных задач психические функции и процессы находятся в состоянии повышенной активности. Оперирование пространственными образами, гибкость в установлении связей между образными, понятийными и действительными компонентами мышления связаны не только с видом профессиональной деятельности, но и с уровнем образования субъекта деятельности.

Известны исследования, проведенные с помощью лонгитюдного и биографического методов изучения творческой деятельности и жизненного пути человека, которые подтверждают зависимость показателей интеллектуального развития человека от его деятельности. Г. Леман (США) сделал вывод о разновременной последовательности в проявлении способностей в разных видах деятельности. Оптимальные показатели проявления способностей располагаются в пределах возрастов средней зрелости: в спорте — 25—30 лет, в поэзии — 25—29 лет, в прозе — 30—39 лет, в живописи — 30—40 лет, в философии и медицине — 35—39 лет, в шахматном спорте — подъем в 35 лет, некоторое снижение наблюдается в 41—43 года, а заметный спад — в 47 лет.

Научная деятельность наиболее интенсивной оказалась у тех ученых, которые сочетают ее с педагогической работой. Последняя является благоприятным условием формирования научной направ-

ленности ученого на всех этапах его исследовательской деятельности, что обеспечивает высокую степень ее продуктивности.

На интеллектуальное развитие взрослого влияет его участие в творческом труде (например, рабочий — изобретатель).

Ценностные ориентации человека зависят от возрастного фактора. Так, до 25 лет большая роль в развитии личности принадлежит стремлению к знаниям, в возрасте 26—30 лет на передний план выступают заботы о благополучии семьи, улучшении жилищных условий. В группе рабочих старше 40 лет доминирует жизненная ориентация на условия труда и отдыха, после 50 лет — стремление к повышению заработка с приближением пенсионного возраста.

При сопоставлении возрастных групп обнаруживается реструктуризация жизненных планов. Если в группе 20—25-летних на первое место выходит стремление получить образование, то у 26—30-летних — создать хорошие жилищные условия, забота о семье и воспитание детей. Изменение жизненных планов и ориентаций сказывается на уровне развития психических функций, процессов и интеллекта.

Труд требует со стороны человека умственного напряжения, поэтому является стимулом развития не только профессиональных умений и навыков, но и интеллектуальной системы в целом. Интенсивность развития взрослого зависит от направленности труда и его напряженности, от включенности в деятельность различных психофизиологических особенностей человека.

Что такое самореализация человека?

Самореализация — воплощение человеком в жизнь своих потенциальных возможностей (развитие своего «Я») с помощью собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми.

Самореализация — сложный процесс, в состав которого входят самопознание, самоорганизация, самопроверка и контроль, самоуправление. Из всех «самостей» в основе самореализации лежит самопознание, благодаря которому человек обнаруживает и осознает возможности своего интеллектуального, личностного и профессионального развития. Самопознание активно функционирует в юности и продолжается в период ранней зрелости, но до конца человек непознаваем ни самим собой, ни другими. Реализовать можно лишь то, чем человек располагает, но не все ему удастся обнаружить самостоятельно. В детском возрасте активно помогают открыть задатки человека воспитатели и педагоги.

Самопознание связано с мотивацией достижений, что сказывается в успешности и неуспешности, удовлетворенности и неудовлетворенности самим собой в деятельности и поведении. Самопознание связано с тем, как человека оценивают другие люди. Через оценку его другими людьми как личности, индивидуальности, профессионала человек стремится мобилизовать себя на достижение жизненных целей, в чем большая роль принадлежит волевым качествам личности. С возрастом ориентация на оценку другими становится меньше, личность становится самодостаточной и самостоятельной. Принимать правильные решения и следовать им в поведении, прогнозировать результаты деятельности — качества, которые приобретают особо важное значение в самореализации. Другие компоненты самоорганизации, такие как самооценка и самоконтроль, необходимы для коррекции процесса достижения жизненных целей, намеченных планов.

Самореализация является сложным процессом развития человека как личности, субъекта деятельности и индивидуальности и вместе с тем результатом этого развития. Как процесс она характеризуется неравномерностью развития в разные возрастные периоды.

На личность и ее самореализацию оказывают воздействие научно-технические, экономические, культурные условия общественной жизни, они обуславливают проявление активности человека. Однако человек может реализовать свою «самость», поскольку способен сознавать свою ценность, возвыситься над обстоятельствами, иметь планы и цели деятельности, учитывать реальную ситуацию и отдаленные последствия.

Самореализация человека зависит от его социальной позиции (асоциальная, обывательская, гражданская, культурно-историческая) и от широты круга деятельности. При максимально широком круге деятельности (например, сочетание научной, педагогической и эстетической деятельности) и культурно-исторической позиции человек может выйти на уровень гения.

Самореализация играет важную роль на всем жизненном пути личности, по сути дела, определяя его. Предпосылки к самореализации заложены в самой природе человека и существуют как задатки, которые с развитием человека становятся основой способности к самореализации. Образ мира также изменяется в течение всей жизни человека, становится все более полным и адекватным. Однако условием успешной самореализации является динамическое функциональное единство, где образ мира и образ «Я» как бы уравновешены через адекватное понимание своего места в мире (социальной позиции) и использование адекватных

социальных умений. При тех или иных нарушениях этого равновесия человеку для решения проблем самореализации приходится искать условно-компенсаторные пути по типу психологической защиты.

Какие психологические особенности характерны для взрослого человека (ранняя зрелость от 20 до 40 лет)?

Развитие *познавательных* психических процессов в период ранней зрелости носит неравномерный характер. Интеллектуальное развитие человека, достигшего ранней зрелости, происходит в тесном взаимодействии с формированием или трансформацией его личности. Причем с прекращением развития психофизиологических функций на рубеже 25 лет интеллектуальное развитие не прекращается, а длится еще многие годы.

Кроме того, развитие когнитивной сферы человека в значительной степени имеет индивидуально обусловленный характер: взрослый человек в состоянии самостоятельно контролировать ход своего интеллектуального развития и добиваться высот профессионального мастерства и творчества. На этот процесс оказывают влияние степень одаренности человека, уровень образования и род деятельности.

В *эмоциональной* сфере главные проблемы, требующие своего разрешения в период ранней зрелости, — это достижение идентичности и близости.

Близость — основа любви. Любовь складывается из таких эмоций, как интерес — возбуждение и удовольствие — радость. Зачастую любовь сопровождается чувством ревности, которое может выражаться эмоциями гнева, печали, злости и т. д.

В этом периоде человек переживает новый комплекс эмоций. Среди них — эмоции родительских отношений, которые включают в себя: радость от общения с ребенком, чувство привязанности и взаимного доверия, чувствительность к потребностям ребенка, чувство интереса к ребенку и восхищение им.

В целом эмоциональная сфера человека в этом возрасте уже сформирована и стабильна.

Мотивационная сфера характеризуется тем, что молодой человек, вступающий во взрослую жизнь, стоит перед необходимостью выбора и решения многих проблем, среди которых наиболее важными являются брак, рождение детей и выбор профессионального пути. Таким образом, поддерживаются, расширяются или подрываются ранее сложившиеся взгляды человека, формируются новые мотивы его поведения.

Желание молодых людей заключить супружеский союз может быть обусловлено такими мотивами: любовь, духовная близость, материальный расчет, психологическое соответствие и моральные соображения.

Наиболее значимыми мотивами выбора профессии являются практические соображения, родительские установки, желание реализовать свои способности, интерес к профессии, ее престижность и ориентация на сложившуюся систему ценностей, которая может измениться с возрастом.

К 30 годам на смену романтически окрашенным ценностям приходят более практичные. На первый план выступают внешние факторы мотивации труда в виде заработной платы и материального поощрения. Человек реальнее оценивает свои возможности, корректирует свои жизненные цели и уровень притязаний.

Многие представления о себе, которые формируют *«Я-концепцию»* в период взросления, продолжают обогащаться опытом активного самопроявления личности как сексуального партнера, супруга, родителя, профессионала и гражданина.

В соответствии с восприятием своих физических особенностей, осознанием психологического возраста, профессиональной ориентацией и основными личностными и социальными установками в целостную *«Я-концепцию»* включаются новообразования, отражающие зрелость личности.

Нормативный кризис 30—33 лет обусловлен рассогласованием между жизненными планами человека и реальными возможностями. Человек отсеивает незначимое, пересматривает систему ценностей. Нежелание идти на изменение в системе ценностей приводит к росту противоречий внутри личности.

В период ранней зрелости поведение человека связано с освоением профессиональной деятельности и самосовершенствованием, созданием собственной семьи, воспитанием детей, а также с проведением свободного времени и досуговой деятельностью, которая позволяет воплотить в жизнь нереализованный потенциал личности.

Каждая сфера человеческой активности характеризуется специфическим характером деятельности и общения: труд — общественной полезностью деятельности, семья — концентрацией и разнообразием межличностных отношений, досуг — реализацией личностного потенциала.

Следует отметить, что *ведущим фактором развития* в период ранней зрелости является трудовая деятельность, а главными задачами возраста являются профессиональное самоопределение и создание семьи.

Какие изменения в психологии взрослого происходят в периоде средней зрелости (от 40 до 60 лет)?

В сорок—пятьдесят лет жизни человек оказывается в условиях, психологически существенно отличающихся от прежних. К этому времени уже накоплен достаточно большой жизненный и профессиональный опыт, дети выросли, и отношения с ними приобрели качественно новый характер, состарились родители, и им требуется помощь. В организме человека начинают происходить закономерные физиологические изменения, к которым ему также приходится приспосабливаться: ухудшается зрение, замедляются реакции, ослабевает сексуальная потенция у мужчин, женщины переживают период климакса, который многие из них физически и психически переносят крайне тяжело. У многих начинают появляться проблемы со здоровьем.

Отмечается относительное снижение характеристик психофизических функций. Однако это никак не отражается на функционировании *когнитивной сферы* человека, не снижает его работоспособности, позволяя ему сохранять трудовую и творческую активность.

Развитие отдельных способностей, которые связаны с профессиональной и повседневной деятельностью продолжается в течение всего среднего возраста.

Интенсивность инволюции интеллектуальных функций человека зависит от одаренности и образования, которые противостоят старению, затормаживая инволюционный процесс.

Главное достижение этого возраста может быть определено как обретение состояния мудрости: человек обладает обширными фактуальными и процедурными знаниями, умением оценивать события и информацию в более широком контексте и способностью справляться с неопределенностью.

Развитие *аффективной сферы* человека в этом возрасте протекает неравномерно.

Данный возраст может быть для человека периодом расцвета его семейной жизни, карьеры или творческих способностей. Но при этом он все чаще начинает задумываться о том, что он смертен и что его время уходит.

Труд становится важнейшим источником человеческих чувств. Эмоциональное состояние, настроение человека все больше зависят от успеха или неуспеха его трудовой деятельности.

Этот период жизни человека обладает чрезвычайно высоким потенциалом для развития стресса, люди часто испытывают депрессию и чувство одиночества.

Желание человека среднего возраста действовать без промедления и тут же получать результат изменяет структуру его мотивации, смещая образующие ее компоненты в сторону удовлетворения обостряющихся потребностей. Среди них основными являются: реализация своего творческого потенциала, необходимость передать что-то следующему поколению, корректировка деятельности, забота о сохранении близких отношений с родными и друзьями, подготовка к спокойной и обеспеченной жизни в старости. В контексте этих изменений происходят осмысление и переоценка жизни в целом, корректировка сложившейся системы ценностей в трех сферах: личной, семейной и профессиональной.

В период средней зрелости «**Я-концепция**» личности обогащается новыми «Я-образами», принимая во внимание постоянно меняющиеся ситуационные отношения и вариации самооценок, и детерминирует все взаимодействия.

Сутью «Я-концепции» становится самоактуализация в пределах нравственных правил и личностных ценностей.

Для самооценки характерна тенденция усиления когнитивного компонента. Осознанное, взвешенное, реалистичное отношение к себе ведет к тому, что знания о себе начинают регулировать и вести за собой эмоции, адресующиеся к собственному «Я». Число частных самооценок сокращается, они приобретают обобщенный характер.

«Я-образ» динамически развивающейся личности преобразуется в «Я-образ», преимущественно связанный с обеспечением развития других личностей (детей, учеников, сослуживцев).

Ведущим видом деятельности является труд, успешная профессиональная деятельность, обеспечивающая самоактуализацию личности. Отношения с супругом к этому возрасту стабилизируются и на передний план выступают проблемы помощи детям и родителям.

Досуговую самореализацию могут позволить себе немногие, так как свободное время приходится тратить на дополнительные заработки и обеспечение быта.

Чем характеризуется кризис середины жизни?

Кризис середины жизни — это психологический феномен, переживаемый людьми, достигшими возраста 40—45 лет, и заключающийся в критической оценке и переоценке того, что было достигнуто в жизни к этому времени. К сожалению, очень часто эта переоценка приводит к пониманию того, что «жизнь прошла бессмысленно и время уже потеряно». В результате де-

прессивные состояния становятся доминирующими в общем фоне настроений.

В конце юности и начале взрослости многие считают, что лучшие годы уже позади, а предстоящее время жизни представляется им в виде некоей гигантской «черной дыры», в которой предстоит провести по меньшей мере лет двадцать своей жизни. Эти люди считают, что рост и развитие человека прекращаются, когда он достигнет средней взрослости. Человеку в этот период жизни придется распрощаться как со своими юношескими мечтами, так и с планами в отношении профессиональной карьеры, семейной жизни, личного счастья.

Рональд Кесслер, американский психолог, считает такое мнение ошибочным: «Все говорит о том, что средний возраст — это лучшее время жизни. Вас еще не беспокоят болезни и недомогания пожилого возраста, и вы уже не мучитесь тревогами молодых людей: полюбит ли кто-нибудь меня? Смогу ли я когда-нибудь добиться успеха в своей работе?»

Исследователи, разделяющие точку зрения Кесслера, считают, что кризис середины жизни — это, скорее, исключение, чем правило. У подавляющего большинства людей переход в средний возраст происходит незаметно и плавно. Они считают, что средний возраст — это переходный период, связанный с переопределением целей. Подобная переориентация прежде всего предполагает сравнение себя с людьми, которые ставят перед собой аналогичные цели и добиваются результатов в аналогичной профессиональной деятельности. Кэрл Рифф, ученый из Америки, говорит: «Чем лучше ваше психическое здоровье, тем реже вы сравниваете себя с людьми, которые заставляют вас почувствовать себя неполноценным».

Возраст 40—45 лет для многих является кризисным, так как происходит рост противоречий между целостностью мировоззрения и однолинейностью развития. Человек теряет смысл жизни. Для выхода из кризиса необходимо обрести новый смысл — в общечеловеческих ценностях, в развитии интереса к будущему, к новым поколениям. Если же человек продолжает сосредоточивать силы на себе, своих потребностях, то это приведет к уходу в болезнь, к новым кризисам.

Кризис середины жизни чаще всего и в первую очередь грозит тем, кто склонен избегать самоанализа и использует защитный механизм отрицания, стараясь не замечать перемен, происходящих в его жизни и организме.

По мнению американских исследователей, кризис середины жизни более типичен для состоятельных людей, чем для малоимущих и представителей рабочего класса.

Какие изменения в психической жизни человека происходят в периоде поздней зрелости (с 60 лет)?

Этот период часто называют *геронтогенезом*, или периодом старения. Люди, достигшие данного возраста, подразделяются на три группы: люди пожилого возраста, старческого возраста и долгожители.

Геронтология — область знаний о старении человека. Старость есть завершающий этап жизни человека. Переходным состоянием от зрелости к старости по возрастной периодизации жизненного цикла человека некоторые авторы считают пожилой возраст.

Главной особенностью данного возраста является процесс старения, который генетически запрограммирован.

Люди этого возраста уже не так сильны физически, общий запас энергии у них становится существенно меньше. Ухудшаются деятельность сосудистой и иммунной систем. Утрачивается живость тканей организма.

В развитии **когнитивной сферы** происходят изменения, так как большинство сенсорных функций существенно ухудшается. Больше всего страдают интеллектуальные функции, требующие скорости процессов.

Память основывается на логических связях, а значит, она тесно связана с мышлением, можно предположить, что мышление пожилых людей весьма развито.

Динамика когнитивной сферы зависит от субъективных факторов, от особенностей личности, от области профессиональной деятельности.

Изменения в **эмоциональной сфере**: неконтролируемое усиление аффективных реакций (сильное нервное возбуждение) со склонностью к беспричинной грусти, слезливости. Появляется тенденция к эксцентричности, уменьшению чуткости, погружению в себя и снижению способности справляться со сложными ситуациями.

Пожилые мужчины становятся более пассивными, а женщины — более агрессивными, практичными, властными.

В аффективной сфере из-за потери красочности и яркости новых впечатлений наблюдается привязанность к прошлому, власть воспоминаний.

Пожилые люди испытывают меньшую тревогу при мысли о смерти, чем относительно молодые, они думают о смерти часто, но с поразительным спокойствием.

Выход на пенсию изменяет положение и роль людей в обществе, оказывая влияние на развитие **мотивационной сферы** пожилых людей.

Мотивация 60-летнего человека: потребность в самореализации, созидании и передаче наследства.

После 70 лет на передний план выходит другая проблема — поддержание физического здоровья на приемлемом уровне. Проявляется интерес к коллекционированию, занятиям музыкой, живописью и т. п.

Семейные отношения дают человеку ощущение защищенности, стабильности и прочности, во многом определяют радости и горести пожилого человека.

«Я-концепцией» в старости движет стремление интегрировать свое прошлое, настоящее и будущее, понять связи между событиями собственной жизни. Эффективно интегрировать свою жизнь можно при условии успешного разрешения индивидом нормативных кризисов и конфликтов, выработке адаптивных личностных свойств, умении извлекать полезные уроки из прошлых неудач, способности аккумулировать энергетический потенциал всех пройденных стадий.

Позитивная и деятельная **«Я-концепция»** обеспечивает продолжение личностного развития и оптимистический подход к жизни в поздние годы, позволяет притормозить физическое старение. Сохранность трудоспособности в пожилом и старческом возрасте зависит от продолжительности трудовой деятельности человека. На сохранности трудоспособности с возрастом сказываются физическая сохранность организма, способности, сформированные способы деятельности, уровень образования. Известны имена ученых, писателей, художников, которые до глубокой старости занимались плодотворной деятельностью, например В. Гюго, И. Кант, Л. Н. Толстой и др.

Наиболее важными факторами, определяющими **поведение человека** на этом этапе жизни, являются: снижение психофизических возможностей, пол, тип личности, постепенный уход из активной социальной жизни, материальное благосостояние, потеря близких людей и одиночество, сознание приближающегося окончания жизни. Физический мир вокруг пожилых людей все больше сужается.

Резко возрастает в пожилом возрасте интерес к религии. Спокойное и терпимое отношение к жизни и к происходящему приводит к тому, что жизнь человека наполняется спокойным и умиротворенным светом, исходящим от самого по себе факта жизни.

Ведущими факторами развития продуктивного старения являются самоактуализация **«Я»** и ориентация на творческую активность. При счастливом сочетании природных особенностей организма, способностей, творческой активности и работоспособности, высокого уровня образования человек способен сохранять и реализовывать свой творческий потенциал до глубокой старости.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991.

2. *Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). М.: Педагогика, 1972.

3. Детская практическая психология: Учебник / Под ред. проф. Т. Д. Марцинковской. М.: Гардарики, 2001.

4. *Коломинский Я. Л., Панько Е. А.* Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1988.

5. *Кон И. С.* Психология ранней юности: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1989.

6. *Мухина В. С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студентов вузов. — 6-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2000.

7. *Обухова Л. Ф.* Возрастная психология: Учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2000.

8. Психология: Учебник / В. М. Аллахвердов, С. И. Богданова и др.; отв. ред. А. А. Крылов. М.: ТК «Велби», Проспект, 2004.

9. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А. А. Реана. СПб.: Прайм — ЕВРОЗНАК, 2002.

10. *Степанова Е. И.* Психология взрослых: экспериментальная акмеология. СПб.: Алетейя, 2000.

11. *Фельдштейн Д. И.* Возрастная и педагогическая психология. Избранные психологические труды. М.: Изд. Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд. НПО «МОДЭК», 2002.

12. *Фридман Л. М.* Психология детей и подростков: Справочник для учителей и воспитателей. М.: Изд-во Института психотерапии, 2003.

13. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.

14. *Эльконин Д. Б.* Введение в психологию развития. М., 1995.

СОДЕРЖАНИЕ

Глава 1

Возрастная психология как наука	3
Каковы предмет и задачи возрастной психологии?	3
Какие факторы определили развитие возрастной психологии как науки?	5
Какие методы исследования используются в возрастной психологии?	9
Исторический анализ понятия «детство»	16

Глава 2

Теории психического развития	19
Биогенетические и социогенетические концепции	19
Концепция конвергенции двух факторов детского развития	21
Психоаналитические теории детского развития	23
Эпигенетическая теория личности Эрика Эриксона	27
Теория социального научения	29
Проблема развития мышления в ранних работах Ж. Пиаже	33
Когнитивная теория развития (концепция Ж. Пиаже)	39
Культурно-историческая концепция	43
Концепция психического развития ребенка Д. Б. Эльконина	46

Глава 3

Психологические проблемы развития личности	49
Чем характеризуется процесс развития личности?	49
Чем отличаются преформированный и неформированный типы развития (по Л. С. Выготскому)?	51
Как взаимосвязаны психическое развитие и развитие личности?	52
Какая связь существует между обучением и развитием личности?	55
Развитие деятельности — условие и способ развития личности	57
Какие виды деятельности определяют вхождение ребенка в человеческие реальности?	58
Какова роль наследственности и среды в психическом развитии человека?	62
Как проявляется взаимодействие биологического и социального факторов в развитии личности?	65
Что является движущими силами, условиями и источниками развития ребенка?	67
В чем состоят закономерности психического развития?	70
Каковы механизмы развития личности?	72
Как влияет на психическое развитие внутренняя позиция личности?	74

Какую роль играет идеал в психическом и личностном развитии человека?	75
Как влияет дефицит общения на психическое развитие ребенка? ...	77

Глава 4

Периодизация психического развития ребенка	83
Какие существуют подходы к периодизации психического развития в возрастной психологии?	83
Какие этапы социализации выделяет в своей концепции А. В. Петровский?	89
Каковы параметры характеристики возраста?	90
Чем характеризуется социальная ситуация развития?	90
Как связаны между собой сензитивные, критические и кризисные периоды?	91
Какое значение для возрастной психологии имеет понятие «зона ближайшего развития»?	98

Глава 5

Психическое развитие и формирование личности в онтогенезе: новорожденный, младенец	101
Как развивается психика ребенка в пренатальном периоде?	101
Что представляет собой кризис новорожденности?	105
Чем характеризуется психическое развитие ребенка в период новорожденности?	107
Что является основным новообразованием периода новорожденности?	107
Чем характеризуется социальная ситуация развития младенца?	110
Как развиваются движения и действия ребенка в первый год жизни?	111
Какая деятельность является ведущей в младенческом возрасте?	112
Какие основные психологические новообразования появляются в младенчестве?	118
Как проявляется кризис первого года?	121

Глава 6

Раннее детство	123
Какова социальная ситуация развития детей раннего возраста?	123
Как развивается предметно-орудийная деятельность в раннем детстве?	124
Какие изменения происходят в познавательной сфере ребенка в раннем детстве?	129
Какие личностные образования появляются в раннем детстве?	131
Как происходит процесс развития речи в раннем детстве?	133
Чем характеризуется кризис трех лет?	135
В чем состоит эгоцентризм детского мышления (по Ж. Пиаже)? ...	138

Глава 7

Психическое развитие и формирование личности в дошкольном детстве

Чем характеризуется социальная ситуация развития в дошкольном возрасте?	142
Что является ведущим видом деятельности дошкольника?	143
Как влияет игра на общее психическое развитие ребенка?	145
Какое значение для психического развития ребенка имеют игрушки?	148
Каковы основные этапы игровой деятельности (стадии развития игры)?	152
Как развиваются изобразительная и другие виды деятельности дошкольника?	153
Какова роль изобразительной деятельности в общем психическом развитии ребенка?	157
Каковы основные тенденции в развитии психических процессов в дошкольном возрасте?	160
Как развивается речь дошкольника?	164
Какие изменения происходят в эмоционально-волевой сфере дошкольника?	168
Что происходит в процессе становления личности дошкольника?	172
Каковы основные психологические новообразования дошкольного возраста?	173
Как проявляется кризис семи лет?	175
Как определить готовность ребенка к школьному обучению?	177
Какие особенности мышления дошкольника отражаются в феноменах Пиаже?	181
Как изменяется система отношений дошкольника (отношения со взрослыми, сверстниками)?	185

Глава 8

Младший школьный возраст

Каковы социальная ситуация развития младшего школьника и особенности общения?	187
Чем характеризуется учебная деятельность и как происходит процесс ее становления?	189
Как связаны между собой учебная деятельность и другие виды деятельности младших школьников?	195
Как изменяются социальный статус и Я-концепция младшего школьника?	196
Каковы особенности мышления младшего школьника?	200
В каких направлениях происходит развитие речи младшего школьника?	203
Каковы основные психологические новообразования младшего школьного возраста?	204

Глава 9

Подростковый возраст: психическое развитие и становление личности 208

Каково влияние исторического времени на изменение границ отрочества? 208

Чем характеризуется современная социальная ситуация развития подростков? 210

Какие взгляды существуют в психологии на кризис подросткового возраста? 211

Как проявляется подростковый кризис? 217

Какие изменения происходят в физическом и моторном развитии подростка? 219

Чем характеризуется кризис пубертатного возраста по Ш. Бюлер? 221

Как проявляются половая идентичность и сексуальное поведение у подростков? 223

Какие отношения складываются со взрослыми и сверстниками в подростковом периоде? 225

Какие изменения происходят в когнитивной сфере подростков? 230

Что является ведущей деятельностью в подростковом возрасте? 233

Каковы особенности мотивационно-потребностной сферы подростка? 236

Что выступает мотивацией развития подростка? 239

Какими особенностями характеризуется личность подростка? 241

Какие акцентуации характера могут проявляться у подростков? 243

Глава 10

Психология юношества 247

Чем характеризуется юность как стадия жизненного пути? 247

Какие когнитивные изменения происходят в юности? 250

Учебно-профессиональная деятельность как ведущий вид деятельности старшеклассника 251

Как проходит процесс становления самосознания в юношестве? 253

Какие складываются взаимоотношения с окружающими в юношеском возрасте? 259

Как влияют общение и обособление на формирование личности юноши? 262

Глава 11

Психология взрослого человека 265

Какие существуют подходы к классификации возрастов в акмеологии? 265

Как влияет обучение на интеллектуальное развитие взрослых?	268
Как связаны между собой возраст и труд?	270
Что такое самореализация человека?	274
Какие психологические особенности характерны для взрослого человека (ранняя взрослость от 20 до 40 лет)?	276
Какие изменения в психологии взрослого происходят в периоде средней взрослости (от 40 до 60 лет)?	278
Чем характеризуется кризис середины жизни?	279
Какие изменения в психической жизни человека происходят в периоде поздней зрелости (с 60 лет)?	281
Литература	283