

Сапогова Елена Евгеньевна.
Психология развития человека.



купить книгу <http://www.ozon.ru/context/detail/id/124634/>

Е. Е. Сапогова
Психология развития человека. Учебное пособие
Издательство: Аспект Пресс, 2005 г.
Твердый переплет, 460 стр.
ISBN 5-7567-0154-0

От издателя

В предлагаемом оригинальном учебном пособии широко освещаются социокультурные, историко-этнографические, психобиологические и психологические аспекты развития человека. Особое внимание уделено общетеоретическим проблемам развития и анализу возрастных этапов в контексте культурного социогенеза. Для студентов психологических специальностей высших учебных заведений.

Раздел I

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

Глава 1. *Введение в психологию развития*

Глава 2. *Понятие развития*

Глава 3. *Периодизация развития*

Глава 4. *Категория возраста*

Глава 5. *Историография человеческого развития*

Глава 6. *Становление психологии развития человека*

Глава 7. *Теории развития эндогенного и экзогенного направления*

Глава 8. *Трактовка развития в психоанализе*

Глава 9. *Проблемы социализации*

Глава 10. *Когнитивное направление в психологии развития*

Глава 11. *Культурно-историческое направление в психологии развития*

1

ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ РАЗВИТИЯ

Психология развития и возрастная психология. Психология развития как прикладная отрасль. Основные задачи психологии развития. Связи психологии развития с другими науками. Методы психологии развития.

Современная психология представляет собой разветвленную систему научных дисциплин, среди которых особое место занимает **возрастная психология** или, правильнее, **психология развития человека**, связанная с изучением *возрастной динамики развития человеческой психики, онтогенеза психических процессов и психологических качеств личности качественно изменяющегося во времени человека*. Понятие возрастной психологии в принципе уже понятия психологии развития, поскольку развитие здесь рассматривается всего лишь как функция или *хронологического возраста*, или *возрастного периода*. Психология развития связана не только с изучением возрастных этапов человеческого онтогенеза, но рассматривает разнообразные процессы макро- и микропсихического развития вообще. Поэтому, строго говоря, возрастная психология может быть только частью психологии развития, хотя иногда они используются как синонимы.

Как и любая наука, психология развития несет функции *описания, объяснения, прогноза, коррекции*. Применительно к определенной области исследования (в нашем случае — к психическому развитию) эти функции выступают в качестве конкретных *научных задач*, т.е. общих целей, которых наука стремится достичь.

Описание развития предполагает представление феноменологии процессов развития во всей полноте (с точки зрения внешнего поведения и внутренних переживаний). К сожалению, очень многое в психологии развития находится именно на уровне описания.

Объяснить развитие — значит выявить причины, факторы и условия, повлекшие за собой наступившие изменения в поведении и переживании. В основе объяснения лежит схема причинно-следственной связи, которая может быть строго однозначной (что встречается чрезвычайно редко), вероятностной (статистической, с раз-

ной степенью отклонения) или вообще отсутствовать. Она может быть одинарной (что встречается очень редко) или множественной (что обычно и имеет место при изучении развития).

Если объяснение отвечает на вопрос «почему это произошло?», раскрывая причины для уже имеющегося следствия и определяя факторы, его вызвавшие, то **прогноз** отвечает на вопрос «к чему это приведет?», указывая на те следствия, которые вытекают из данной причины. Таким образом, если в объяснении развития мысль движется *от следствия к причине*, то в прогнозе развития мы идем *от причины к следствию*. Это значит, что при объяснении наступивших изменений исследование начинается с их описания и продолжается переходом к описанию возможных причин и их связи с наступившими изменениями. При прогнозе же исследование начинается также с описания наступивших изменений, но они рассматриваются уже не как следствие, а как причина возможных изменений, описание которых и нужно составить. Прогноз развития всегда носит *гипотетический характер*, так как основывается на объяснении, на установлении связей между наступившим следствием и возможными причинами. Если эта связь установлена, то факт ее существования позволяет считать, что совокупность выявленных причин с необходимостью повлечет за собой следствие. В этом, собственно, и заключается смысл прогноза.

Если описание развития есть *создание его образа* в сознании исследователя, объяснение — *установление связей* следствия с возможными причинами, а прогноз развития — *предсказание* его, исходя из уже установленных причинно-следственных связей, то **коррекция развития** есть *управление им* через изменение возможных причин. И поскольку развитие есть ветвящийся процесс, имеющий узлы качественных и линии количественных изменений, постольку возможности коррекции теоретически неограниченны. Ограничения накладываются здесь в большей степени возможностями описания, объяснения и прогноза, которые **и** поставляют информацию о характере происходящих процессов и природе объекта в целом. Важно отметить особое место прогноза и коррекции развития при решении прикладных задач психологии развития.

Итогом описания, объяснения, прогноза и коррекции становится *модель* или *теория* развития.

Основой любой научной дисциплины является ее теория. Именно она выполняет основные функции науки (описание, объяснение, прогноз, коррекцию).

В методологии науки принято выделять понятия *научного направления, теории и модели*. Под **научным направлением** понимают группу теорий, объединенных общей идеей. При этом вовсе не обязательно, чтобы эти теории принадлежали одной научной школе. В рамках научного направления, в свою очередь, можно выделить поднаправления, которые дифференцируют исходную идею, создавая производные идеи, еще не являющиеся теориями.

Все теории развития Ю. Н. Карандашев предлагает делить на 2 больших класса: обыденные и научные. **Обыденные теории развития** не осознаются их авторами, но оказывают большое влияние на мировоззрение человека; нередко они являются популяризацией устаревших теорий развития. Поэтому обыденные теории развития выступают, в лучшем случае, как предтеории. **Научная теория** — это непротиворечивая, связанная, простая система правил, порождающая модель объекта на основе его эмпирического образа.

Модель выполняет по отношению к объекту функции достоверного описания, логичного объяснения, подтверждающегося прогноза и эффективной коррекции (управления) его поведения. Чтобы дифференцировать понятия теории и модели, используются 2 критерия: *системность и эмпиричность*. На этой базе возникает классификация: 1) нет ни системности, ни эмпиричности — *обыденные теории* развития; 2) нет системности, но есть эмпиричность — *традиционные теории* развития; 3)

есть системность, но нет эмпиричности — *модели* развития; 4) есть и системность, и эмпиричность — *современные теории* развития.

Все теории развития используют в качестве отправного пункта систему «субъект—среда». Без определения отношений внутри этой системы не может быть построена ни одна теория. Характер отношений между субъектом и средой, постулируемый каждым автором, определяет содержание теории и ее теоретическую принадлежность (научное направление).

По Ю. Н. Карандашеву, можно построить следующие комбинации отношений между субъектом и средой:

- 1) отношение **исключения** субъекта и среды — развитие определяют не-субъект и не-среда;
- 2) отношения **аддитивности** между субъектом и средой — развитие определяют субъект и/или среда, взятые в разных пропорциях;
- 3) отношение **исключения среды** (субъект и не-среда) — определяющим является только субъект;
- 4) отношение **исключения субъекта** (не-субъект и среда) — определяющей является только среда;
- 5) отношение **мультипликативности** между субъектом и средой (субъект и среда) — определяющими являются в полной мере и субъект, и среда. Последнее отношение в зависимости от его содержания дифференцируется на подвиды в направлении все большего освоения среды субъектом: 5.1) субъект **подавляется** средой; 5.2) субъект **изучает** среду; 5.3) субъект **включается** в среду; 5.4) субъект **врастает** в среду; 5.5) субъект **преодолевает** среду.

Отношения «субъект—среда» реализуются в разнообразных теориях развития, образуя научные направления.

Отношение исключения в научных теориях почти не встречается. Однако оно имеет место в обыденных теориях фатальной предопределенности человеческой судьбы Богом, фатумом, роком и т.п. Условно теории такого типа образуют **нигилистическое** (нигилизм — отрицание) направление.

Отношение аддитивности, дополнения, суммирования рассматривает развитие по принципу критической массы, согласно которому только определенная сумма вкладов субъекта и среды может обеспечить развитие. При этом не важно, сколько приходится на долю наследственности (субъект), а сколько — на долю среды. Главное — сумма, которая должна превосходить определенную величину. Умеренное соотношение вкладов наследственности и среды мы находим, с одной стороны, в обыденных теориях развития, а с другой — в практических теориях, ориентированных на решение прикладных психологических задач, не нуждающихся в сложных построениях. Теории данной группы условно можно отнести к **синкретическому** (синкретность — слитность, нерасчлененность) направлению.

Исходя из отношений противопоставленности субъекта и среды, различают два научных направления: **эндогенное**, где основной движущей силой считается субъект, и **экзогенное**, где движущей силой считается среда.

Отношение мультипликативности рассматривает развитие как результат взаимодействия в полной мере и субъекта, и среды. Именно это отношение лежит в основе большинства теорий. В соответствии с отношениями 5.1—5.5 их классифицируют по следующим направлениям:

- 1) **психоаналитическое направление**, в теориях которого субъект развивается подавляясь средой;
- 2) **когнитивное направление**: субъект развивается, познавая среду;
- 3) **направление социализации**: субъект развивается, включаясь в социальную среду и «усваивая» ее, т.е. социализируясь;
- 4) **социально-экологическое направление**: субъект развивается, врастая во все

более широкие слои и уровни социальной среды;

5) **направление саморазвития**, субъект развивается, осваивая социальную среду преодолевая ее.

В современной психологии все больше набирает вес **системное направление**, которое рассматривает систему «субъект—среда» не изнутри, а извне. Системных теорий развития психики пока еще нет, хотя предпосылок к их созданию достаточно: теория высшей нервной деятельности И. П. Павлова и его сотрудников; теория функциональных систем П. К. Анохина, теория динамической локализации психических функций В. М. Бехтерева, А. Р. Лурии, теория Н. А. Бернштейна, культурно-историческая концепция Л. С. Выготского и др.

Психология развития прежде всего является *фундаментальной теоретической дисциплиной*, но полученные в ней знания и выработанные методы используются в прикладных сферах. Л. Монтада предлагает выделять 6 основных **задач**, относящихся к сфере применения психологии развития на практике*.

1. Ориентация в жизненном пути. Данная задача предполагает ответ на вопрос «что имеем?», т.е. *определение уровня развития*. Последовательность возрастных изменений в виде описания количественных функций развития или качественных ступеней развития является классическим вопросом психологии развития. На этой основе выстраиваются статистические возрастные *нормы развития*, благодаря которым можно дать общую оценку хода развития как в индивидуальных случаях, так и применительно к различным учебным и воспитательным вопросам. Так, например, зная, какие задачи самостоятельно решают дети 7 лет, можно определить, находится ли конкретный ребенок ниже, выше или вровень с нормой. Одновременно можно определить, соответствуют ли учебные и воспитательные требования данной норме самостоятельности.

2. Определение условий развития и изменения. Эта задача предполагает ответ на вопрос «как это возникло?», т.е. каковы причины и условия, приведшие к данному уровню развития. Объяснительные модели психологии развития ориентированы прежде всего на анализ онтогенеза свойств личности и ее нарушений с учетом установок среды развития, взаимодействия с воспитателями, особых событий а также — как идеальный случай — взаимодействия всех этих переменных. При этом психологов интересуют не столько кратковременные сколько долговременные влияния факторов развития. Учитывается также

* В изложении используются материалы работы: Карандашев Ю. Н. Психология развития. Введение. Минск, 1997. — Гл. 1.1.

кумулятивный характер влияния факторов развития и дискретный характер причинно-следственных связей. Знание условий позволяет задержать нарушения хода развития (*профилактика*) и принять соответствующие решения для оптимизации хода развития. Особое значение для получения требуемого эффекта имеет определение соответствия условий развития и возможных вариантов вмешательства наличному уровню развития индивида, его личностным свойствам.

3. Прогноз стабильности и изменчивости свойств личности. Данная задача предполагает ответ на вопрос «что будет, если..?», т.е. прогноз не только хода развития, но и предпринятых мер вмешательства. Многие мероприятия в практике учебной и воспитательной работы — явно или неявно — предполагают прогноз дальнейшего развития. Так, например, право заботы о ребенке после развода родителей сохраняется за матерью только в том случае, если считается, что так будет лучше всего для дальнейшего развития ребенка. Чтобы делать такие прогнозы, необходимы

знания о стабильности или нестабильности свойств и условий развития как личности самой по себе, так и личности в группе. Ввиду многочисленности приводящих факторов такого рода психологические прогнозы зачастую бывают ошибочными.

4. Объяснение целей развития и коррекции. Эта задача предполагает ответ на вопрос «что должно быть?», т.е. определяет, что возможно, реально, а что должно быть исключено. Как эмпирическая наука психология развития, в отличие от педагогики, *нейтральна по отношению к социальному заказу, общественному и личному мнению*. Поэтому она способна и обязана им противостоять, если это противоречит установленным фактам и закономерностям. Вместе с тем она выполняет функцию обоснования тех или иных предложений и проектов если они согласуются с ее знаниями. И наконец, она выступает инициатором коррекции уже принятых решений, если исследования показывают их необоснованность. Ложно установленная норма развития приводит к существенным искривлениям в практике учебной и воспитательной работы.

5. Планирование коррекционных мероприятий. Данная задача предполагает ответ на вопрос «как могут быть достигнуты цели?», т.е. что нужно сделать, чтобы получить от вмешательства ожидаемый эффект. Итак, коррекционные мероприятия нужны только в том случае, если не достигнуты поставленные цели развития, если не осилены задачи развития или есть налицо факт, что условия развития ведут к нежелательному его ходу. Здесь следует различать: 1) цели развития самого индивида; 2) потенциалы развития самого индивида; 3) социальные требования к развитию; 4) возможности развития. Соответственно, и коррекционные мероприятия должны дифференцироваться по их назначению. Нередко между этими целями имеет место расхождение, которое и должно быть объектом коррекции. Целью запланированной коррекции может быть профилактика нарушений развития, коррекция развития или оптимизация процессов развития. В любом случае должны быть приняты обоснованные решения о том, когда вмешательство обещает быть успешным, куда оно должно быть приложено и какой метод следует выбрать.

6. Оценка коррекции развития. Эта задача предполагает ответ на вопрос «к чему это привело?», т.е. что дали коррекционные мероприятия. Современная психология развития воздерживается от скоропалительной оценки эффективности тех или иных коррекционных воздействий. Она считает, что действительная оценка может быть получена только в результате продолжительного наблюдения за индивидом, в ходе которого должны быть установлены как позитивный эффект, так и побочные влияния. Считается также, что оценка эффективности во многом определяется той научной парадигмой, которой придерживается психолог.

В последние десятилетия психология развития изменилась как по своему содержанию, так и по **междисциплинарным связям**. С одной стороны, она оказывает влияние на другие научные дисциплины, а с другой — сама испытывает влияние с их стороны, ассимилируя все то, что расширяет ее предметное содержание.

Биология, генетика, физиология развития. Эти дисциплины важны прежде всего для понимания пренатального развития, а также для последующих этапов онтогенеза с точки зрения его ранних оснований. Они играют значительную роль при анализе адаптивных возможностей новорожденных, а также общего физического и моторного (двигательного) развития, особенно в его отношении к последующим изменениям поведения и переживания. Особый интерес имеет здесь развитие центральной нервной системы, органов чувств и эндокринных желез. Кроме того, открытия биологии имеют особое значение для понимания проблематики «субъект—среда», т.е. объяснения сходства и различий в развитии разных индивидов.

Этология. Значение этологии, или сравнительного изучения поведения, значительно возросло в последние годы. Она показывает биологические корни поведения, поставляя информацию о взаимодействии среды и индивида (например, изучение

импринтинга). Не менее ценной является методическая возможность проводить наблюдения и эксперименты на животных, и особенно в тех случаях, когда их проведение на человеке запрещено из этических соображений. Возможность переноса на человека результатов, полученных на животных, чрезвычайно важна для понимания человеческого развития.

Культурная антропология и этнология. Предметом изучения культурной антропологии и этнологии являются надкультурные универсалии и межкультурные различия в поведении и переживании. Эти дисциплины позволяют, с одной стороны, проверить закономерности, выявленные в американско-европейской культурной среде, на других культурах (например, восточно-азиатской) и, с другой — благодаря расширению культурной среды выявить межкультурные различия, обуславливающие разное протекание процессов развития. Особое значение в последние годы приобретает изучение детского фольклора (субкультуры).

Социология и социальные дисциплины. Эти науки обретают свое значение для психологии развития как за счет определенных теоретических посылок (ролевая теория, теория социализации, теории образования установок и норм и т.д.), так и за счет анализа процессов социального взаимодействия в семье, школе, группе одноклассников, а также за счет исследования социально-экономических условий развития.

Психологические дисциплины. Науки психологического цикла наиболее тесно связаны с психологией развития. Науки, объединенные названием «*Общая психология*», позволяют лучше понять психические процессы мотивации, эмоций, познания, научения и т.д. *Педагогическая психология* замыкает психологию развития на педагогическую практику, процессы обучения и воспитания. *Клиническая (медицинская) психология* помогает понять развитие детей с нарушениями различных сторон психики и смыкается с психологией развития по линиям детской психотерапии, психопрофилактики, психогигиены. *Психодиагностика* идет рука об руку с психологией развития в области адаптации и применения диагностических методик в сравнительном анализе интеллектуального, личностного и т.д. развития и для определения возрастных норм развития. Можно обнаружить связи психологии развития с *психологией творчества и эвристических процессов* (по линии одаренных и опережающих норму развития детей); психологией индивидуальных различий и др. В последние годы нарастает объем взаимодействия психологии развития с *патопсихологией* (олигофренопсихология, детские неврозы) и дефектологией (работа со слабослышащими и слабовидящими детьми, детьми с задержками психического развития и т.д.).

Можно обнаружить сращивание психологии развития с психогенетикой, психолингвистикой, психосемиотикой, этнопсихологией, демографией, философией и др. Почти все прогрессивные и интересные работы в психологии развития, как правило, выполняются на стыке дисциплин.

За длительный период своего существования психология развития ассимилировала общепсихологические методы *наблюдения и эксперимента*, применяя их к исследованию развития человека на разных возрастных ступенях.

Наблюдение, как мы уже знаем, — преднамеренное, систематическое и целенаправленное восприятие внешнего поведения человека с целью его последующего анализа и объяснения. В психологии развития это один из первых и доступнейших методов, особенно **необходимый** при исследовании детей на ранних этапах развития, когда у испытуемых невозможно взять словесный отчет и проведение любой экспериментальной процедуры затруднено. И хотя наблюдение представляется несложным методом, при правильной организации оно дает возможность собрать факты естественного поведения человека. При наблюдении человек не знает, что за ним кто-то следит, и ведет себя естественно, именно поэтому наблюдение дает жизненно правдивые факты. Фиксируя поведение дошкольника в игре, в общении, школьника — на занятиях, подростка — в среде сверстников, взрослого — в профессиональной

сфере и т.д., психолог получает данные о человеке как *целостной личности* и, следовательно, интеллект, память, эмоции, личностные особенности воспринимаются не изолированно, а в связях с действиями, высказываниями, поступками. Наблюдения позволяют *системно* анализировать психику развивающегося человека.

Ограниченность использования метода наблюдения связана с несколькими причинами. Во-первых, естественность и слитность в поведении человека социальных, физических, физиологических и психических процессов затрудняют понимание каждого из них в отдельности и препятствует вычленению главного, существенного. Во-вторых, наблюдение ограничивает вмешательство исследователя и не позволяет ему установить способность ребенка сделать что-то лучше, быстрее, успешнее, чем он сделал. В наблюдении психолог сам не должен вызывать явление, которое он хочет изучать. В-третьих, при наблюдении невозможно обеспечить повтор одного и того же факта без изменений. В-четвертых, наблюдение позволяет лишь фиксировать, но не формировать психические проявления. В детской психологии дело осложняется еще и тем, что фиксировать данные наблюдения психологу приходится в письменной форме, так как камеры, магнитофоны, любая аппаратура влияют на естественность поведения ребенка, поэтому анализ и обобщение данных затруднены (именно поэтому отдельным вопросом встает необходимость разработки и использования скрытой аппаратуры вроде знаменитого зеркала Гезелла). Здесь отчетливее всего обнаруживается серьезный недостаток метода наблюдения — трудно преодолимая субъективность. Так как в психологии и само наблюдение подвергается изучению, было установлено, что оно в большой степени зависит от личности наблюдателя, его индивидуально-психологических особенностей, установок и отношения к наблюдаемому, а также от его наблюдательности, внимательности. Чтобы сделать результаты наблюдения более достоверными и устойчивыми, приходится использовать не одного, а нескольких исследователей для наблюдения за одним и тем же фактом, что снижает экономичность метода. Наконец, в-пятых, наблюдение никогда не может быть единичным фактом, оно должно вестись систематично, с повторяемостью и большой выборкой испытуемых.

Поэтому существуют *лонгитюдные (лонгитюдинальные) наблюдения*, позволяющие проводить наблюдения за одним (или несколькими) испытуемым длительное время (в этом смысле беспрецедентными являются наблюдения А. Гезелла за 165 детьми в течение 12 лет). Подобную ценность имеют и дневниковые записи родителей, фиксирующие день за днем развитие одного ребенка, а исторические дневники, мемуарная и художественная литература позволяют глубже понять отношение к детям разных возрастов на разных исторических этапах.

Разновидностью наблюдения является *самонаблюдение* в форме словесного отчета о том, что видит, чувствует, переживает, проделывает человек — его лучше применять только к испытуемым, уже способным анализировать свой внутренний мир, понимать свои переживания, оценивать свои действия. Другим вариантом наблюдения является *психологический анализ продуктов деятельности*, успешно применяемый на всех возрастных ступенях. В этом случае изучается не процесс деятельности, а ее результат (детские рисунки и поделки, дневники и стихи подростков, рукописи, конструкции, художественные произведения взрослых и пр.). Часто психологи пользуются методом *обобщения независимых характеристик*, полученных при наблюдении личности в различных видах деятельности.

Чаще всего наблюдение входит составной частью в экспериментальные психологические исследования. В частности, это может быть сделано в форме *биографического метода*. В качестве самостоятельного метода наблюдение особой ценности не представляет, за исключением редких случаев использования его в отношении младенцев и неговорящих детей раннего возраста.

Уже более 100 лет в психологии действуют *экспериментальные методы*, пред-

полагающие активное вмешательство исследователя в деятельность испытуемого с целью создания условий, в которых выявляется искомый психологический факт. Напомним, что первые экспериментальные методики были разработаны именно для детей.

От наблюдения эксперимент отличается 4 особенностями: 1) в эксперименте исследователь сам вызывает изучаемое им явление, а наблюдатель не может активно вмешиваться в наблюдаемые ситуации; 2) экспериментатор может варьировать, изменять условия протекания и проявления изучаемого процесса; 3) в эксперименте возможно попеременное исключение отдельных условий (переменных), чтобы установить закономерные связи, определяющие изучаемый процесс; 4) эксперимент позволяет варьировать также и количественное соотношение условий, допускает математическую обработку полученных в исследовании данных.

В психологии развития успешно применяются оба традиционных вида эксперимента — естественный и лабораторный, а большинство исследований развития включает констатирующую и формирующую форму эксперимента. **В констатирующем эксперименте** выявляются определенные психологические особенности и уровни развития соответствующего психического качества или свойства. Все же большее значение в психологии развития приобретает формирующий эксперимент (который может иметь обучающий или воспитывающий характер). **Формирующий эксперимент** предполагает целенаправленные воздействия на испытуемого с целью создания, выработки определенных качеств, умений. Фактически, это развивающий метод в условиях специально созданного экспериментального педагогического процесса. В известном смысле подобные же задачи решаются в **тренингах**, которые адаптируются или специально разрабатываются для детей разных возрастов (например, тренинг личностного роста для подростков, тренинг общения для школьников, психогимнастика для дошкольников и т.п.), и коррекционных системах.

В качестве разновидностей объективных экспериментальных методов психологии выступают **близнецовый метод, социометрия, анализ результатов деятельности, моделирование, анкетирование и тестирование** (с целью диагностики или прогноза).

Большинство перечисленных методов является *исследовательскими*. Они позволяют в качестве результата получить нечто новое (факты, закономерности, механизмы психических процессов). Но иногда в психологии требуется сравнить какие-то параметры личности, деятельности человека с некоторыми имеющимися стандартами, нормативами, т.е. преследуется *цель испытания*. Тогда речь идет о диагностике, в которой широко используется **тестирование** — краткое, стандартизованное, обычно ограниченное во времени испытание, предназначенное для установления в сравниваемых величинах индивидуальных различий.

Заметный вклад в *диагностическое тестирование* детей и подростков внесли работы Д. М. Кэттелла (он-то и ввел в 1890 г. термин «умственный тест»), Э. Крепелина (первые тесты памяти, утомляемости и отвлекаемости) и его ученика А. Эр-на, создавшего тесты восприятия, памяти, ассоциаций и моторных функций для изучения взаимосвязи психических функций в анализе личности, интеллекта. Первые *школьные тесты* были разработаны Г. Эббингаузом: он предлагал школьникам тесты арифметического счета, объема памяти и завершения предложений. Но лишь самый трудный из них (завершение предложений) — единственный, соответствующий реальным учебным достижениям детей.

Настоящая эра тестирования начинается примерно с 1895 г. работами А. Бине и его сотрудников, посвятивших много лет разработке *интеллектуальных тестов* для детей и поиску критериев оценки развития интеллекта. К желанной цели А. Бине привел случай. В 1904 г. он был назначен в Комиссию по изучению умственно отсталых детей и совместно с Т. Симоном создал первую шкалу интеллекта Бине—

Симона. Она состояла из 30 задач, расположенных по возрастающей трудности. Уровень трудности определяется эмпирически предъявлением 50 детям от 3 до 11 лет, нескольким умственно отсталым детям и взрослым.

С 1905 г. разработка различных тестов пошла лавинообразно. Существующие к настоящему времени батареи тестовых методик для разных возрастов можно классифицировать по разным основаниям: например, *по цели применения* — тесты профессионального отбора, профпригодности, отбора в школу и т.д.; *по процедуре* — индивидуальные, групповые, вербальные, действенные и т.д.; *по содержанию* — для определения уровня развития интеллекта, способностей, навыков, особенностей личности, характера, темперамента и т.д. Тесты могут подразделяться на аналитические и синтетические, аппаратурные и типа «карандаш—бумага» и т.д. Наиболее распространенными являются *тесты интеллекта, тесты способностей и тесты достижений, профессионализированные тесты, тесты личности* и т.д. В психологических исследованиях применяют батареи *клинических тестов* и т.п. Нужно отметить, что для возрастной психологии исследователи в последние годы не только адаптируют взрослые методики к возможностям детского или подросткового возраста (существуют «детский» ТАТ — САТ, детские и подростковые варианты тестов М. Люшера и С. Розенцвейга, варианты для нескольких возрастов 16-PF Кэттелла и т.п.), но и конструируют специальные возрастнаправленные методики (детский тест Векслера, тесты готовности к школе, тест межличностного общения Р. Жилия, тесты «Рисунок семьи», «Деревня», doll-play методики, детские проективные методики и т.д.).

Достоинства экспериментального метода несомненны. Он позволяет психологу: 1) не выжидать, когда исследуемая особенность проявится в деятельности испытуемого, а самому создать условия ее максимального проявления; 2) повторить опыт необходимое число раз (для этого существуют разные формы одного и того же теста, например несколько форм 16-PF Кэттелла, формы А-В-С Айзенка и т.д.); 3) выявленная особенность может быть замерена у разных детей в тех же условиях и у одного ребенка в разных условиях, что повышает надежность полученных данных; 4) эксперимент удобнее в плане стандартизации полученных материалов, их количественного обсчета.

Вместе с тем и у эксперимента есть ряд недостатков: 1) любой эксперимент всегда ограничен определенным набором действий, задач, ответов и поэтому никогда не дает повода для широких обобщений в плане целостного представления о развивающемся человеке; 2) эксперимент — это всегда только срез с деятельности, личности ребенка в данный конкретный момент, поэтому он требует обязательного повторения.

Выводы и заключения

1. Психология развития человека связана с изучением возрастной динамики развития человеческой психики, особенностей онто- и микрогенеза психических процессов и психологических качеств личности качественно изменяющегося во времени человека в контексте разнообразных витальных и социокультурных процессов.
2. Как наука, психология развития выполняет функции описания, объяснения, прогноза, коррекции процессов развития.
3. Теории развития используют в качестве отправного пункта систему «субъект—среда». Постулируемый автором характер отношений между субъектом и средой определяет содержание теории развития и ее теоретическую принадлежность (научное направление).
4. Практическое применение знаний по психологии развития связано с ре-

шением шести основных задач: ориентация в жизненном пути; определение условий развития и изменений; прогноз стабильности и изменчивости свойств личности; объяснение целей развития и коррекции; планирование коррекционных мероприятий; оценка коррекции развития.

5. В качестве основных методов психологии развития выступают наблюдение и эксперимент в их многочисленных разновидностях.

Понятие развития. Развитие как рост, созревание, совершенствование, универсальное изменение, качественное, структурное изменение, количественно-качественное изменение, как изменение, влекущее за собой новые изменения. Основные категории психологии развития: рост, созревание, дифференциация, научение, запечатление, социализация.

Психология развития в качестве **предмета** изучает закономерные изменения человека во времени и связанные с этим факты и явления психической жизни. Почти все исследователи сходятся в том, что развитие можно определить как изменение во времени: идея изменений и их протекания *во времени* неоспорима. Другое дело — ответить на вопросы, *что* и *как* изменяется. Именно здесь начинаются расхождения.

Пользуясь схемой, предложенной Ю. Н. Карандашевым, рассмотрим, какие варианты здесь возможны.

Первый: развитие как рост. Такое понимание в современной науке почти не встречается. Под *ростом* понимается процесс *количественного* изменения (накопления) внешних признаков объекта, измеряемых в высоте, длине, ширине, толщине, весе и т.п. Это значит, что, во-первых, рост есть всего лишь одна из сторон развития, т.е. остаются и *другие*; во-вторых, что рост есть лишь *внешний* показатель развития, ничего не говорящий о его сути; в-третьих, рост может быть только *количественной характеристикой развития*.

Второй: развитие как созревание. Такое определение развития используется преимущественно в повседневном мышлении. Под *созреванием* понимается редукция, свертывание развития к *морфологическим изменениям*, протекающим под непосредственным управлением генетического аппарата. Это значит, что в таком определении преувеличивается значение биологической наследственности и соответственно преуменьшается значение других сторон развития.

Третий: развитие как совершенствование. Это определение часто используется в педагогике и носит *телеологический характер*, т.е. в нем изначально предполагается наличие цели (*телео*), в качестве которой выступает некая «*совершенная*», т.е. самая лучшая, образцовая, идеальная форма развития. В этом случае, во-первых, непонятно, *кто* такую цель может поставить: является ли она *внешне* (Богом, воспитанием, внешней средой) или *внутренне* заданной (через наследственный аппарат). И, во-вторых, не ясно, почему *именно такая* форма развития должна рассматриваться в качестве самой лучшей, совершенной, а не какая-либо другая (кто задает критерии «совершенства»?).

Четвертый: развитие как универсальное изменение. В качестве одного из критериев для определения развития выдвигается требование *общности, универсальности* происходящих изменений. Это значит, что *одинаковые* изменения должны иметь место у людей разных культур, вероисповеданий, языков, уровней развития. При понятной очевидности данного требования оно оказывается *не выполнимым*. Во-первых, невозможно реально установить, какие изменения отнести к общим, универсальным, а какие рассматривать как частные. И, во-вторых, большой массе частных изменений при таком подходе вообще будет отказано в том, чтобы считаться предметом психологии развития.

Пятый: развитие как качественное, структурное изменение. Определение развития через качественные изменения связано с пониманием объекта как *систе-*

мы. Если за основу определения берется существенное *улучшение* (ухудшение) его структуры, то мы тем самым возвращаемся к определению развития через *совершенствование*, сохраняя его недостатки. Разница лишь в том, что сужается предмет совершенствования. Если же вопрос об улучшении (ухудшении) не стоит, тогда непонятно, куда направлено развитие. И наконец, если раньше речь шла о совершенствовании объекта в целом, то теперь — лишь о совершенствовании только его *структуры*. Иначе говоря, исключается количественная мера совершенствования и сохраняется только качественная.

Шестой: развитие как количественно-качественное изменение. В предыдущем случае за основу был взят качественный характер изменений, а количественный нивелировался. Однако сама идея их связи присутствует во всех вариантах определений. Так, например, рост можно рассматривать как количественное изменение, но и в нем выделяются какие-то качественные переходы. Созревание ближе к качественному изменению, но и в нем содержится количественный аспект. Ограничиваясь *только* количественными изменениями, мы делаем безусловный шаг назад в понимании развития. Однако исключая количественные изменения из определения развития, мы теряем возможность установить, чем вызваны сами эти качественные изменения.

Седьмой: развитие как изменение, влекущее за собой новые изменения. Недовольство существующими определениями развития стимулировало поиск и возникновение новых идей. Так, Г.-Д. Шмидт постулирует наличие тесной, экзистенциальной связи между изменениями, следующими *друг за другом*. А. Фламмер пишет, что развитием следует считать только такие изменения, которые влекут за собой новые изменения («лавина изменений»). В этом определении проводится идея *эволюционной преемственности* изменений.

Изменения, происходящие в развитии, могут быть: 1) количественными/качественными, 2) непрерывными/дискретными, скачкообразными, 3) универсальными/индивидуальными, 4) обратимыми/необратимыми, 5) целенаправленными/ненаправленными, 6) изолированными/интегрированными, 7) прогрессивными (эволюционными)/ регрессивными (инволюционными). Кроме того, развитие может рассматриваться в разной временной размерности, образуя изменения на фило-, антропо-, онто- и микроуровнях.

Для общей интегральной характеристики процессов развития используются категории, относящиеся не к отдельным признакам, а к развитию в целом. Это категории роста, созревания, дифференциации, научения, запечатления (импринтинга), социализации (культурного социогенеза).

Рост. Изменения, происходящие в ходе развития, могут быть количественными или качественными. Приращение высоты тела или увеличение запаса слов представляют собой количественные изменения. Физиологические изменения в возрасте половозрелости или обретение понимания многозначности слов в поговорках являются, напротив, качественными изменениями. Поэтому в парной категории «количество—качество» понятие роста относится к количественному аспекту развития.

Рост представляет собой лишь отдельный аспект хода развития, а именно — одномерное количественное рассмотрение процессов развития. Рассматривать развитие в аспекте роста значит ограничиться исследованием чисто количественных изменений, когда знания, умения, память, содержание чувств, интересы и т.п. рассматриваются всего лишь с точки зрения приращения их объема.

Созревание. Подход к развитию с точки зрения созревания господствовал в психологии достаточно долго. К биологическому созреванию принято относить все процессы, спонтанно протекающие под влиянием эндогенно запрограммированных, т.е. наследственно детерминированных и внутренне управляемых импульсов роста.

К таким процессам относятся физические изменения, важные для психического

развития — созревание мозга, нервной и мышечной систем, эндокринных желез и т.д. Исходя из психофизического единства человека, т.е. связи соматических и психических процессов, биологически ориентированные модели развития представляли психическое развитие по аналогии с анатомо-физиологическим созреванием как внутренне регулируемый процесс созревания.

О созревании говорят обычно тогда, когда прошлый опыт, научение или упражнение (экзогенные факторы) не оказывают влияния (или оказывают незначительное) на характер происходящих изменений. Наряду с ограничением внешних условий развития выделяют ряд признаков, указывающих на наличие процессов созревания: 1) аналогичность возникновения и протекания; 2) возникновение в строго определенном возрасте; 3) нагоняемость; 4) необратимость.

Дифференциация. Авторы, понимающие под развитием зависящие от созревания качественные изменения, охотно обращаются к понятию дифференциации. В узком смысле дифференциация означает прогрессивное вычленение разнородных частей из исходного не-расчлененного целого, по примеру таких соматических процессов, как деление клетки и образование тканей и органов. Она ведет к росту, с одной стороны, структурной сложности, а с другой — к вариативности и гибкости поведения. Сюда относятся также растущее многообразие, специализация и автономизация отдельных структур и функций. В широком смысле дифференциация обозначает просто общее содержание прогрессирующего дробления, расширения и структурирования психических функций и способов поведения.

Научение — это обобщенная категория, обозначающая множество процессов, ведущих к изменениям поведения. Последние понимаются в самом широком смысле как обретение знаний, запоминание, усвоение установок, мотивов и т.д. Поскольку источником изменений при научении является внешняя среда (экзогенная регуляция развития), постольку научение является понятием, противоположным созреванию (эндогенная регуляция развития).

В общем смысле под научением понимают достижение прогресса путем целенаправленных усилий и упражнения (например, изучение глаголов, обучение чтению, езде на велосипеде и т.д.). Психологическое понятие научения шире: в него входят все более или менее продолжительные изменения поведения, происходящие на основе опыта, упражнения или наблюдения. При этом не имеет значения, достигнут ли при этом какой-либо успех или наступившие изменения возникли непреднамеренно, спонтанно. Научение включает в себя как освоение новых форм поведения, так и изменение репертуара уже имевшихся форм.

О научении мы не говорим в тех случаях, когда новое поведение (или изменение прежнего) вызвано: 1) созреванием функции, не зависящим от опыта и упражнения; 2) преходящим психологическим состоянием (утомлением, сенсорной адаптацией, медикаментозным влиянием и т.п.); 3) врожденными тенденциями реагирования (безусловные рефлексy, или инстинктивное поведение).

Особый интерес для психологии научения представляют его виды — *классическое обусловливание* (И. П. Павлов), *оперантное обусловливание* (Э. Торндайк), *научение на модели* (А. Бандура), *научение через опосредование* (К. Халл).

Запечатление (импринтинг). Понятие запечатления используется для обозначения процессов непосредственного, не контролируемого сознанием усвоения каких-либо норм, требований, способов поведения в результате кратковременного (реже — продолжительного) воздействия конкретного образца. Именно таким образом, к примеру, объясняются родительские модели поведения, унаследованные в детстве, проблемные черты характера. В действительности же здесь трудно определить, какова природа происхождения той или иной поведенческой схемы. Она в равной степени может быть объяснена другими механизмами, не имеющими отношения к запечатлению.

Принято характеризовать запечатление следующими 6 признаками: 1) своеобразное закрепление заданных образцов реакций с системой стимулов внешней среды; 2) возможность воздействия внешнего мира ограничивается генетически детерминированным возрастным отрезком (критический, или сенситивный период); 3) однажды произошедшее запечатление внешне стабильно и даже необратимо; наступившее запечатление устойчиво к новым воздействиям; 4) посредством запечатления «выучиваются» видоспецифические, а не индивидуальные признаки объекта-стимула; 5) связь поведенческого образца с определенным объектом-стимулом вовсе не требует функциональной дееспособности или внешних выражений поведения во время фазы запечатления; 6) эффекты запечатления воспроизводятся не только в ответ на подкрепление или уменьшение мотива, но и на пищу, тепло, тактильные раздражители.

Социализация (культурный социогенез). Очевидно, что каждый человек при нормальных условиях «врождается» в уже существующее общество с определенными нормами поведения и переживания. Начиная с рождения, подрастающий ребенок вступает во взаимодействие со своим социальным окружением, прежде всего с родителями, позднее — с отдельными лицами и группами — в школе, на работе и т.д. В результате он приобретает типичные для его окружения ценностные представления, нормы и роли. Благодаря этому опыту поведения и переживания постепенно осваиваются значимые для определенного общества формы поведения и переживания. Этот общий процесс влияния социокультурных факторов на развитие в смысле вхождения в окружающее общество и культуру описывают понятием социализации.

В понятии социализации выделяют две стороны. Первая — это социальное становление человека, т.е. процесс спонтанного вхождения его в социальное окружение. Вторая — социальное формирование человека, т.е. процесс целенаправленной адаптации его к существующим ценностям, нормам, идеалам. Понятие социализации впервые было предложено Ч. Кули в термине «социализированное сознание». В зависимости от того, в какой науке используется этот термин, он приобретает соответствующее значение. Так, психологию интересует прежде всего развитие личности, социальное развитие различных индивидов и процессы научения, лежащие в их основе. Наиболее предпочитаемыми темами здесь являются: социализация зависимости, агрессивности, полотинового поведения, моральных установок и т.д.

В современной психологии социализация рассматривается как общее название для гипотетического процесса социального научения, который характеризуется взаимной интеракцией лиц, зависящих друг от друга или имеющих друг к другу отношение.

Выводы и заключения

1. Развитие на разных этапах становления этого понятия рассматривалось как рост, созревание, совершенствование, дифференциация, научение, запечатление, социализация.
2. Предмет психологии развития — закономерные изменения человеческой психики во времени, влекущие за собой новые изменения, и связанные с этим факты и явления психической жизни.

мого сознанием усвоения каких-либо норм, требований, способов поведения в результате кратковременного (реже — продолжительного) воздействия конкретного образца. Именно таким образом, к примеру, объясняются родительские модели поведения, унаследованные в детстве, проблемные черты характера. В действительности же здесь трудно определить, какова природа происхождения той или иной поведенческой схемы. Она в равной степени может быть объяснена другими механизмами, не имеющими отношения к запечатлению.

Принято характеризовать запечатление следующими 6 признаками: 1) своеобраз-

ное закрепление заданных образцов реакций с системой стимулов внешней среды; 2) возможность воздействия внешнего мира ограничивается генетически детерминированным возрастным отрезком (критический, или сенситивный период); 3) однажды произошедшее запечатление внешне стабильно и даже необратимо; наступившее запечатление устойчиво к новым воздействиям; 4) посредством запечатления «выучиваются» видоспецифические, а не индивидуальные признаки объекта-стимула; 5) связь поведенческого образца с определенным объектом-стимулом вовсе не требует функциональной дееспособности или внешних выражений поведения во время фазы запечатления; 6) эффекты запечатления воспроизводятся не только в ответ на подкрепление или уменьшение мотива, но и на пищу, тепло, тактильные раздражители.

Социализация (культурный социогенез). Очевидно, что каждый человек при нормальных условиях «врождается» в уже существующее общество с определенными нормами поведения и переживания. Начиная с рождения, подрастающий ребенок вступает во взаимодействие со своим социальным окружением, прежде всего с родителями, позднее — с отдельными лицами и группами — в школе, на работе и т.д. В результате он приобретает типичные для его окружения ценностные представления, нормы и роли. Благодаря этому опыту поведения и переживания постепенно осваиваются значимые для определенного общества формы поведения и переживания. Этот общий процесс влияния социокультурных факторов на развитие в смысле вхождения в окружающее общество и культуру описывают понятием социализации.

В понятии социализации выделяют две стороны. Первая — это социальное становление человека, т.е. процесс спонтанного вхождения его в социальное окружение. Вторая — социальное формирование человека, т.е. процесс целенаправленной адаптации его к существующим ценностям, нормам, идеалам. Понятие социализации впервые было предложено Ч. Кули в термине «социализированное сознание». В зависимости от того, в какой науке используется этот термин, он приобретает соответствующее значение. Так, психологию интересует прежде всего развитие личности, социальное развитие различных индивидов и процессы научения, лежащие в их основе. Наиболее предпочитаемыми темами здесь являются: социализация зависимости, агрессивности, полотинового поведения, моральных установок и т.д.

В современной психологии социализация рассматривается как общее название для гипотетического процесса социального научения, который характеризуется взаимной интеракцией лиц, зависящих друг от друга или имеющих друг к другу отношение.

Выводы и заключения

3. Развитие на разных этапах становления этого понятия рассматривалось как рост, созревание, совершенствование, дифференциация, научение, запечатление, социализация.
4. Предмет психологии развития — закономерные изменения человеческой психики во времени, влекущие за собой новые изменения, и связанные с этим факты и явления психической жизни.

Протяженность развития во времени: филогенез, антропогенез, онтогенез, микрогенез. Периодизация развития человека. Предмет психологии развития.

Чтобы понять развитие, необходимо рассмотреть протяженность временной дистанции, на которой оно совершается: в зависимости от этого можно различить, по меньшей мере, четыре ряда изменений: филогенез, антропогенез, онтогенез и микрогенез.

Филогенез, или развитие вида, — это предельная временная дистанция, вклю-

чающая возникновение жизни, зарождение видов, их изменение, дифференциацию и преемственность, т.е. всю *биосоциальную эволюцию*, начиная с простейших и завершая человеком. В сравнительных исследованиях поведения, основывающихся на филогенетическом методе анализа, рассматривается видотиповое поведение разных организмов на предмет выделения их общности и различий. Результатом этого анализа является вывод об их *общих биосоциальных закономерностях развития*.

Антропогенез, или развитие человечества во всех его аспектах, в том числе и *культурный социогенез*, — это часть филогенеза, начинающаяся с возникновением *Homo sapiens* и завершающаяся сегодняшним днем.

Онтогенез, или индивидуальное развитие, — это временная дистанция длиной в человеческую жизнь: она начинается с момента зачатия и завершается концом жизни. Пренатальная фаза (развитие эмбриона и плода) занимает особое положение в силу зависимости жизненных функций от материнского организма. Изменения отдельных индивидов (или определенных их групп) в ходе онтогенеза *составляют существенную часть предмета психологии развития*. Очевидно, что понятие онтогенеза человека является *частным* в логическом отношении, но *центральным* с точки зрения содержания психологии развития.

Микрогенез, или актуальный генез, — наиболее короткая временная дистанция, охватывающая «возрастной» период, в течение которого протекают краткосрочные процессы восприятия, памяти, мышления, воображения, развернутые последовательности действий (например, поведение при решении задач) и т.п. Сегодня эти процессы рассматриваются общей психологией и, в принципе, не требуют того, чтобы ими занимались возрастные психологи. Однако для психологии развития они важны в *аспекте преобразования микрогенеза в онтогенез*.

Деление временной дистанции на своеобразные и неповторимые этапы составляет проблему периодизации развития. Как отмечал Л. С. Выготский, большинство предложенных идей периодизации при внимательном их анализе оказываются формальными, не затрагивающими сути развития. Критикуя существовавшие к тому времени способы деления детства на возрастные этапы, он писал, что периодизации исходят из *внешних*, но почти не касаются *внутренних* оснований, относящихся непосредственно к тем изменениям, которые происходят в психике ребенка.

Всякое изменение происходит *во времени* независимо от того, является ли оно количественным или качественным, быстрым или медленным, микро- или макро-процессом. Время никоим образом не регламентирует ход психического развития, но фиксирует все события *в строго заданной последовательности*.

Вопрос о делении онтогенеза на отдельные, в возрастном отношении ограниченные стадии, ступени или фазы имеет долгую традицию, но по-прежнему остается открытым. Критерии, на основании которых производится такое деление, а также содержание, число и временная протяженность установленных возрастных периодов чрезвычайно различны. Некоторые современные авторы (Р. Бергиус, Х. М. Траутнер) утверждают, что по причине роста знания о явлениях и фактах развития будет вообще невозможно создать приемлемый проект деления онтогенеза на связанные возрастные периоды. По их мнению, в отношении онтогенеза речь может идти только о крупных делениях (пренатальный период, младенчество и т.д.), а более дробные применимы только для отдельных функциональных областей (познавательное развитие, развитие эмоциональной сферы, общения и т.д.).

Цель любой периодизации — обозначить на линии развития точки, отделяющие друг от друга качественно своеобразные периоды. Вопрос лишь в том — *что обуславливает это качественное своеобразие*. В свое время А. Гезелл, З. Фрейд, Ж. Пиаже, Л. С. Выготский и др. выделяли разнообразные основания для построения периодизации. Систематизация этих попыток была предпринята Л. С. Выготским в работе «Проблема возраста» (1984). Все существующие к тому времени периодиза-

ции Л. С. Выготский разделил на 3 группы, и это деление оказалось столь методологически удачным, что появляющиеся современные периодизации часто успешно вписываются в предложенную им систематизацию.

Первую группу составили периодизации, созданные не путем расчленения самого развития личности на этапы, а по аналогии со *ступенчатообразным построением других процессов развития*. Таковой, в частности, является известная периодизация С. Холла, созданная по аналогии с развитием общества. Он выделял стадию рытья и копания (0—5 лет), стадию охоты и захвата (5—11 лет), пастушескую стадию (8—12 лет), земледельческую стадию (11—15 лет), стадию промышленности и торговли (15-20 лет), соотнося их с животной стадией развития общества, периодом овладения охотой и рыболовством, концом дикости и началом цивилизации, периодом романтизма и т.п. Понятно, что подобные аналогии очень заманчивы, но поверхностны.

Ко *второй группе* (самой многочисленной) Л. С. Выготский отнес периодизации, которые *основаны на каком-либо одном (или нескольких) отдельно взятом признаке развития*. Пример простейшей периодизации такого типа он берет у П. П. Блонского, который в качестве основания использовал дентицию и выделял соответственно беззубое детство, молочнозубое детство, период смены зубов, стадии прорезывания премоляров и клыков, постояннозубое детство. Он считал, что процесс развития определяется нарастанием энергетических ресурсов организма, которые и задают время кальцинации — окостенения скелета, смену зубов. Такой прямой параллелизм ничем не подтвержден, не говоря уже о том, что и выделенные периоды не равнозначны: скажем, время прорезывания зубов очень важно для ребенка, а переход к постояннозубому детству ничем в психическом плане не примечателен.

В эту же группу Л. С. Выготский помещает периодизацию, предложенную В. Штерном, основанием которой является собственно психологический, а не биологический критерий — собственная активность человека. Так, к примеру, В. Штерн говорит о периоде, когда ребенок только играет, о периоде сознательного учения с разделением игры и труда, о периоде юношества с развитием самостоятельности и началом трудовой деятельности. В. Штерну же принадлежит и периодизация, в основание которой положено развитие речи с выделением фазы первого слова, фазы однословных и двусловных предложений, фазы грамматизации и т.д.

К этой же группе можно отнести и периодизацию З. Фрейда, основанием которой является изменение зон, в которых находит удовлетворение либидо. З. Фрейд описывает следующие стадии развития личности: 1) *оральная фаза* (1-й год жизни): эрогенные зоны — в области рта; формы поведения — захват, удержание, сосание, кусание, выплевывание; 2) *анальная фаза* (2—3-й годы жизни): эрогенные зоны — в области заднего прохода; формы поведения — интерес к функциям отправления; 3) *фаллическая фаза* (с 3-х до 6-ти лет): эрогенные зоны — в области первичных половых органов; формы поведения — исследование своих гениталий; 4) *латентная фаза* (с 5—6 лет до 11—12 лет, т.е. стадия полового созревания): эрогенные зоны не выделяются и специфических форм поведения нет; 5) *генишальная фаза* (фаза половозрелости): во главе с гениталиями активизируются все эрогенные зоны и формы поведения.

Особое место в периодизациях второй группы занимает периодизация Ж. Пиаже, в основе которой лежит развитие интеллектуальных структур. Развитие интеллекта он считает фактором достижения равновесия с окружающей средой и описывает: 1) предоперациональную стадию мышления (сенсомоторный интеллект) с его рефлексами и приспособительными реакциями; 2) стадию предпонятийного и интуитивного мышления (внутренних действий с образами, символами); 3) стадию конкретных операций и 4) стадию формальных операций.

По аналогии со стадиями, выделенными Ж. Пиаже, в основу построения перио-

дизации Л. Колберг положил становление морали, описывая с этих позиций доморальный уровень (связанный с ориентацией на избегание наказания и получение поощрения), уровень конвенциональной морали (связанный с ориентацией на образец или авторитет) и уровень автономной морали (связанный с ориентацией на общественный договор и общепринятые моральные нормы).

Перечислять варианты периодизаций этой группы можно бесконечно. Все они названы Л. С. Выготским *моносимптоматическими*, поскольку в основании большинства из них лежит лишь один, хотя и важный, признак развития.

Третью группу, по Л. С. Выготскому, должны составить периодизации, связанные с *выделением существенных особенностей самого развития*. Именно они позволили бы ответить на вопросы, что, как, почему, в каком направлении изменяется. Наиболее близко к построению периодизации такого типа подошел А. Гезелл, обнаруживший, что «плотность» развития с взрослением уменьшается.

Л. С. Выготский предложил собственную периодизацию, руководствуясь диалектической моделью развития и идеей скачков-переходов к новому качеству. Он выделял в развитии стабильные и критические возрасты (периоды). В *стабильных периодах* происходит медленное и неуклонное накопление мельчайших количественных изменений развития, а в *критические периоды* эти изменения обнаруживаются в виде скачкообразно возникших *необратимых* новообразований. По мнению Л. С. Выготского, стабильные и критические периоды в развитии чередуются: 1) кризис новорожденноеTM, 2) стабильный период младенчества, 3) кризис первого года жизни, 4) стабильное раннее детство, 5) кризис трех лет, 6) стабильный дошкольный возраст, 7) кризис семи лет, 8) стабильный младший школьный период, 9) пубертатный кризис, 10) стабильный подростковый возраст, 11) кризис 17 лет и т.д.

В мировой психологии широко используется периодизация Э. Эриксона, положившего в основание развития сразу три процесса: соматическое развитие, социальное развитие и развитие сознательного Я. Свою теорию фаз он рассматривает в пяти размерностях: 1) *психосоциальные кризисы*; 2) *круг референтных лиц*; 3) *элементы социального порядка*; 4) *психосоциальные модальности*; 5) *психосексуальная динамика*.

В периодизации Э. Эриксона выделяется 8 фаз развития: 1) *первая фаза* (младенчество, первый год жизни) характеризуется первичным доверием или недоверием ребенка к окружению; 2) *вторая фаза* (раннее детство: 2—3-й годы жизни) характеризуется автономией или стыдом и сомнением; 3) *третья фаза* (дошкольный возраст: 4-5-й годы жизни) характеризуется инициативой или чувством вины; 4) *четвертая фаза* (школьный возраст: с 6 до 11—12 лет, т.е. до половозрелости) характеризуется чувством ценности и трудолюбия или малоценности; 5) *пятая фаза* (юношество) характеризуется личностной индивидуальностью, идентичностью или диффузией идентичности; 6) *шестая фаза* (молодость: 20—30 лет) характеризуется близостью, интимностью и солидарностью или изоляцией; 7) *седьмая фаза* (зрелость: 30-40 лет) характеризуется творческим началом, интегративностью или застоєм; 8) *восьмая фаза* (старший взрослый возраст (плюс старость), от 40 лет и старше) характеризуется целостностью личности или раздвоенностью, отчаянием.

Линию Л. С. Выготского в современной отечественной психологии продолжили А. Н. Леонтьев и Д. Б. Эльконин. Их позиция в вопросе о периодизации может быть выражена в нескольких тезисах:

- 1) несостоятельность многих периодизаций психического развития связана с тем, что за их основания брались хотя и характерные, но внешне *отдельные* признаки развития, а не *внутреннее существо* этого процесса, поэтому основания периодизации надо искать только во *внутренних противоречиях самого развития*;
- 2) периодизацию психического развития необходимо строить с учетом смены од-

ной целостной деятельности другой; личность ребенка изменяется как целое в своем внутреннем строении и законами изменения этого целого определяется движение каждой его части;

- 3) при рассмотрении источников развития психики каждый его период необходимо связывать с наиболее значимым для него типом целостной деятельности ребенка (*ведущей деятельностью*);
- 4) целостная деятельность ребенка, специфическая для каждого его возраста, определяет те психические изменения, которые впервые в нем возникают — *новообразования*. Именно эти новообразования служат основным критерием для деления детского развития на отдельные возрасты; на каждой возрастной ступени всегда есть *центральное новообразование*, ведущее для всего процесса развития и характеризующее перестройку всей личности ребенка на новой основе.

Л. С. Выготский, говоря о новообразовании, имел в виду как новый тип деятельности ребенка, так и новый тип его личности, те психологические изменения, которые впервые возникают в этом периоде. А. Н. Леонтьев и Д. Б. Эльконин развели в новообразовании новый тип деятельности и центральные психологические изменения, впервые возникающие в этой деятельности. Такое разведение определило их понимание движущих сил развития: основой психического развития является, по их мнению, смена деятельности, детерминирующая возникновение новообразований; но и достигнутые новообразования являются предпосылкой становления нового типа деятельности, переводящего ребенка на новый этап развития.

Тот новый тип деятельности, который лежит в основе целостного психического развития ребенка в том или ином возрасте, был назван ведущим. По своему смыслу это понятие близко к понятию социальной ситуации развития у Л. С. Выготского. **Ведущая деятельность** — это 1) деятельность, в форме которой возникают и внутри которой дифференцируются другие новые виды деятельности; 2) деятельность, в которой формируются или перестраиваются частные психические процессы (например, в игре — воображение, в учении — логическое мышление); 3) деятельность, от которой зависят наблюдаемые в данный период развития основные психологические изменения в личности ребенка. Таким образом, ведущая деятельность — та, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологические особенности личности на данной стадии развития.

В основе периодизации А. Н. Леонтьева и лежит собственно тип ведущей деятельности. Он описывает: 1) *младенчество* с непосредственно-эмоциональным общением ребенка и взрослого; 2) *раннее детство* с предметной деятельностью; 3) *дошкольное детство* с игрой; 4) *школьный возраст* с учением; 5) *подростковый возраст* с общественно полезной деятельностью и общением со сверстниками; 6) *юношеский* — с учебно-профессиональной деятельностью.

Д. Б. Эльконин, опираясь на опыт культурно-исторической психологии Л. С. Выготского, предложил рассматривать каждый период развития на основе четырех критериев: 1) социальная ситуация развития как система отношений, в которую вступает ребенок, и способ ориентации в этих отношениях; 2) основной (ведущий) тип деятельности; 3) основные новообразования развития; 4) кризис.

Рассматривая каждый период как состоящий из двух стадий, Д. Б. Эльконин считал, что на первой стадии осуществляются изменения *мотивационно-потребностной* сферы личности, а на второй происходит освоение *операционально-технической* сферы. Им был открыт *закон чередования, периодичности разных типов деятельности* на каждом этапе: за деятельностью одного типа, ориентирующей субъекта в системе отношений между людьми, в нормах и правилах взаимодействия в социуме, обязательно следует деятельность другого типа, в которой происходит ориентация в способах употребления предметов. Каждый раз между этими двумя

типами ориентации возникают противоречия. Периоды и стадии детского развития, по Д. Б. Эльконину, выглядят так.

Этап раннего детства состоит из двух стадий — *младенчества*, открывающегося кризисом новорожденное™, на котором развивается мотивационно-потребностная сфера личности, и *раннего возраста*, начало которого знаменует кризис 1-го года жизни, в котором преимущественно осуществляется освоение операционально-технической сферы.

Этап детства открывается кризисом 3 лет, знаменующим начало *дошкольного возраста* (с освоением мотивационно-потребностной сферы). Второй стадией является открывающийся кризисом 6—7 лет *младший школьный возраст*, на котором осваивается операционально-техническая сфера.

Этап отрочества делится на стадию *подросткового возраста* (осваивается мотивационно-потребностная сфера), началом которого является кризис 11—12 лет, и стадию *ранней юности* (освоение операционально-технической стороны), связанной с кризисом 15 лет. По Д. Б. Эльконину, кризисы 3 и 11 лет — это *кризисы отношений*, вслед за ними возникают новые ориентации в человеческих отношениях; а кризисы 1-го года, 7 и 15 лет — *кризисы мировоззрения*, меняющие ориентацию в мире вещей.

В отечественной психологии принята периодизация Д. Б. Эльконина, и в своем изложении конкретных возрастов мы постараемся следовать ей. Но нельзя не отметить, что проблема периодизации является настолько интересной и важной в психологии развития, что исследовательские работы в этом направлении ведутся и сейчас. В частности, интересна периодизация, предложенная В. И. Слободчиковым в 80-х гг. XX в.

Свои размышления он начал с поисков ответа на вопросы: что именно изменяется, что развивается в процессе развития, что станет его итогом? Опираясь на идею о становлении в психическом развитии особого личностного образования — *субъективности* (или, более общо — внутреннего мира), он в качестве механизма ее обретения называет изменение форм взаимодействия (со-бытия = бытия вместе) развивающегося ребенка с социальным окружением, взрослыми путем *отождествления* с ними (становление событийности, со=бы-тия) и *обособления* от них (реализация само=бытности).

В предложенной им схеме — «матрице возраста» — каждая ступень есть относительно завершённый цикл развития, выстроенный в логике процесса развития как горизонтальная последовательность *периодов* (становления и реализации) и *стадий* (критических и стабильных).

1. Схема периодов и стадий развития по В. И. Слободчикову

Ступени развития субъективности	Матрица		возраста	
	Период становления со-бытийности		Период реализации само-бытности	
	кризисы рождения	стадии принятия	кризисы развития	стадии освоения
Оживление	родовой кризис:	новорожденность	кризис новорожденности	младенчество

	(-2 мес)- (+3 нед)	(новорож- денный): 0,5-4,0 мес	ден- ности: 3,5-7,0 мес	(младе- нец): 6—12 мес
Одушевле- ние	кризис мла- денче- ства: 11-18 мес	раннее дет- ство (ди- тя): 1 год 3 мес— 3,0 года	кризис ран- него дет- ства: 2,5-3,5 года	дошко- льное детство (ребен- ок): 3-6,5 го- да
Персона- лизация	кризис дет- ства: 5,5-7,5 лет	отрочест- во (отрок): 7,0 лет- 11,5 года	кризис от- рочест- ва: 11,0- 14,0 лет	юность (юно- ша): 13,5 го- да- 18,0 лет
Индивиду- ализация	кризис юности: 17,0 лет- 21,0 год	молодость (молодой человек): 19,0-28,0 лет	кризис мо- лодо- сти: 27,0 лет- 33,0 го- да	взрос- лость (взрос- лый): 32,0- 42,0 года
Универса- лизация	кризис взрос- лости: 39,0- 45,0 лет кризис ин- дивиду- аль- ной жизни	зрелость (зрелый муж): 44,0 года- 60,0 лет	кризис зре- лости: 55,0- 65,0 лет	старость (старик): 62,0 года

По вертикали в схеме представлены последовательность ступеней и смена форм развития, которые фиксируют общее направление и уровни становления субъективности человека в онтогенезе. Начало каждой ступени — это всегда новое (потенциально возможное) рождение в новую форму жизни, не отменяющую прожитую ступень, а объемлющую и сохраняющую ее достижения. Последовательность ступеней — это смена режима *индивидуальной жизни*: в кризисах *рождения* — как кризис самоидентичности («так жить нельзя») и поиск новых форм со=бытийности (на стади-

ях *принятия*), в кризисах *развития* — как кризис со=бытийности («хочу быть, как ты») и поиск новых способов самоопределения, само=бытности (на стадиях *освоения*). То, что предложенное В. И. Слободчиковым чередование критических и стабильных стадий развития (и по вертикали, и по горизонтали) не случайно, подтверждается давними наблюдениями детских психологов своеобразного феноменального повторения картин кризисов 1-го и 7-го годов жизни, 3-х и 12-ти лет. Свои повторения имеют и стабильные стадии.

Принципиально другие основания имеет последовательность *ступеней* развития: их символическое обозначение определено *ценностно-смысловым содержанием* (т.е. тем, что *должно* осуществиться на данной ступени); направление же их смены определено *целевой детерминацией* развития (т.е. тем, что *возможно* при определенных условиях сделать для повышения ранга субъектности).

Рассмотрев процессы, участвующие в развитии, протяженность и членение временной дистанции, мы можем сформулировать рабочее определение предмета психологии развития. **Предметом психологии развития** будем считать психическое развитие, которое определяется как фило-, антропо-, онто- или микрогенетические изменения поведения и переживания, образующие ветвящийся процесс, содержащий, с одной стороны, узлы качественных изменений, преемственно следующие друг за другом, и, с другой, линии количественных изменений, связывающие их между собой.

Выводы и заключения

1. Развитие может быть проанализировано с точки зрения охватываемых им временных дистанций, в качестве которых выступают филогенез, антропогенез, онтогенез и микрогенез.
2. Деление временной дистанции на своеобразные и неповторимые этапы составляет проблему периодизации развития.
3. Построение периодизации зависит от теоретических ориентации автора: так, периодизация С. Холла создана по аналогии со ступенчатообразным построением других процессов развития; периодизации З. Фрейда, Ж. Пиаже и др. связаны с выделением какого-либо одного признака психического развития; периодизации Э. Эриксона, Л. С. Выготского, В. И. Слободчикова ориентированы на существенные внутренние закономерности самого процесса развития.

4

КАТЕГОРИЯ ВОЗРАСТА

Категория возраста. Системы отсчета для анализа возрастных категорий. Неравномерность и гетерохронность развития. Кризисы развития.

Возраст — одна из фундаментальных и сложных категорий психологии развития. Уже самое общее, формальное его определение имеет 2 значения, оба из которых широко применяются как в историко-биологических науках, так и в науках о неживой материи — это абсолютный и условный возраст.

Абсолютный (календарный, или хронологический) возраст выражается количеством временных единиц (минут, дней, лет, тысячелетий и т.п.), отделяющих момент

возникновения объекта до момента его измерения. Это — чисто количественное, абстрактное понятие, обозначающее длительность существования объекта, его локализацию во времени. Определение хронологического возраста объекта называется *датировкой*.

Условный возраст (или возраст развития) определяется путем установления^А местоположения объекта в определенном эволюционно-генетическом ряду, в некотором *процессе* развития, на основании каких-то качественно-количественных признаков. Установление условного возраста — элемент *периодизации*, которая предполагает выбор не только хронологических единиц измерения, но и самой системы отсчета и принципов ее расчленения.

В науке возрастные категории выглядят чрезвычайно сложными и противоречивыми. Как указывает И. С. Кон, чтобы разобраться в содержании категории возраста, прежде всего необходимо разграничить главные *системы отсчета*, в которых наука описывает человеческий возраст и вне связи с которыми возрастные категории вообще не имеют смысла.

Во-первых, это *индивидуальное развитие*, описываемое в таких понятиях, как «онтогенез», «течение жизни», «жизненный путь», «жизненный цикл», «биография»; его составляющие («стадии развития», «возрасты жизни» и т.п.) и производные («возрастные свойства»).

Все события развития совершаются в *абсолютном времени*. Понятие абсолютного времени условно и абсолютно в том смысле, что в его шкалу укладываются все человеческие жизни, обретая там свое место, соотнесенное по времени с другими жизнями и другими процессами развития и бытия всего сущего вообще.

Хронологический возраст — это возраст отдельного человека, начиная с момента-зачатия (фактически, с момента образования яйцеклетки) и до конца жизни. Хронологический возраст каждого человека есть личный факт его жизни. Хронологические возрасты двух разных людей сопоставимы в двух системах измерения: с одной стороны, по *абсолютной шкале времени* (временное смещение) и, с другой, по *тем психическим изменениям*, которые появляются у них в определенном возрасте (возрастное соответствие).

Биологический возраст определяется состоянием обмена веществ и функций организма по сравнению со статистически средним уровнем развития, характерным для всей популяции данного хронологического возраста.

В понятии биологического возраста за основу взяты те генетические, морфологические, физиологические и нейрофизиологические изменения, которые происходят в организме каждого человека. Ввиду их измеряемости (биология располагает статистическими данными о том, в каком хронологическом возрасте какие изменения должны происходить) установлены определенные возрастные нормативы. Соответственно если в данном возрасте у человека еще не наступили ожидаемые изменения, значит, он *отстает* в своем биологическом развитии, т.е. его биологический возраст меньше хронологического. Если, наоборот, наступили изменения, которые должны произойти в более старшем возрасте, тогда говорят, что его биологический возраст превышает его хронологический возраст.

Психологический возраст определяется путем соотнесения уровня психического (умственного, эмоционального и т.д.) развития индивида с соответствующим нормативным среднестатистическим симптомокомплексом.

Здесь за основу взяты те психофизиологические, психологические и социально-психологические изменения, которые происходят в психике каждого человека. Для детей они более или менее описаны, а для взрослых нужны дополнительные исследования. Общая картина здесь та же, что и с биологическим возрастом: если психические изменения отстают от хронологического возраста, то говорят, что психологический возраст меньше хронологического, и наоборот, при опережении ими хроно-

логического возраста психологический возраст превышает хронологический.

Социальный возраст измеряется путем соотнесения уровня социального развития человека (например, овладения определенным набором социальных ролей) с тем, что статистически нормально для его сверстников.

В понятии социального возраста за основу взяты те социальные изменения, которые происходят в психике. Это, с одной стороны, *жизненные события*, которые происходят с каждым из нас в определенном возрасте (мы поступаем в школу, делаем профессиональный выбор, вступаем в брак, начинаем трудовую деятельность и т.д.), и, с другой, *возрастные изменения*, определяющие мировоззрение человека, его отношение к жизни. Если они отстают от нормативных, говорят, что социальный возраст меньше хронологического, если опережают — то больше.

Все указанные категории подразумевают какое-то объективное, внешнее измерение. Но существует еще и **субъективный, переживаемый возраст** личности, имеющий внутреннюю систему отсчета. Речь идет о возрастном самосознании, зависящем от напряженности, событийной наполненности жизни и субъективно воспринимаемой степени самореализации личности.

Здесь за основу взято *самоощущение* человека, т.е. к какому хронологическому возрасту он сам себя приписывает, в какую точку на хронологической оси проецирует. Соответственно его субъективный возраст может быть меньше, больше или равен хронологическому возрасту.

Вторая система отсчета — **социально-возрастные процессы и социально-возрастная структура общества**, описываемые в таких терминах, как «возрастная стратификация», «возрастное разделение труда», «возрастные слои», «возрастные группы», «поколение», «когорт-ные различия» и т.д.

Третья система отсчета — **возрастной символизм**, т.е. представления о возрастных процессах в культуре, то, как их воспринимают и символизируют представители разных социально-экономических и этнических общностей и групп («возрастные обряды», «возрастные стереотипы» и т.п.).

Рассмотрим понятие возраста в каждой из этих систем.

I. Индивидуальное развитие: жизненный путь индивида. Поскольку индивидуальное развитие человека, как и всякого другого организма, есть онтогенез с заложенной в нем филогенетической программой, его периодизация неизбежно покоится на выделении ряда универсальных *возрастных процессов* (рост, созревание, развитие, старение), в результате которых формируются соответствующие индивидуальные *возрастные свойства (различия)*. То и другое обобщается в понятии *возрастных стадий* (фаз, этапов, периодов), или стадий развития (детство, переходный возраст, зрелость, старость и др.), известных с древности:

Если хочешь ты жизнь прожить счастливо, Чтоб Лахеса дала увидеть старость, — В десять лет ты играть, резвясь, обязан; В двадцать должен отдаться ты наукам, В тридцать лет ты стремишь вести процессы, В сорок лет говори изящной речью, В пятьдесят научись писать искусно, В шестьдесят насладись приобретенным; Семь десятков прошло — пора в могилу; Если восемь прожил, страшись недугов, В девяносто рассудок станет шатким, В сто и дети с тобой болтать не станут.

Линдин. «О возрасте»

Возрастные *свойства* отвечают на вопрос: *чем* среднестатистический индивид данного хронологического возраста и/или находящийся на *данной* возрастной стадии отличается от среднестатистического индивида *другого* возраста? Возрастные *процессы* отвечают на вопрос, *как* формируются возрастные свойства и каким путем (постепенно или резко, скачкообразно) происходит переход из одной возрастной стадии в другую?

Исследование онтогенеза сталкивается со множеством методологических трудностей. Прежде всего встает вопрос о *границах* каждого изучаемого периода жизни. Подавляющее большинство исследований по возрастной психологии, начинаясь с детства, до взрослости не доходят, и о том, как изменяется человек после достижения половой и социальной зрелости и до начала старения, психологи знают не так уж много. Лишь в последние годы вместо разобщенного изучения, с одной стороны, процессов созревания и формирования личности (детство, отрочество и юность), а с другой — старения, ученые поставили своей целью исследовать *все пространство* человеческой жизни от рождения до смерти. Но в эксперименте охватить такой большой отрезок времени практически невозможно.

Термины, в которых психология развития описывает возрастные процессы (рост, созревание и т.п.), уходят своими корнями в биологию и подразумевают прежде всего онтогенез. Но реальная биография, жизненный путь индивида значительно богаче и шире онтогенеза — она включает историю «формирования и развития личности в определенном обществе, *современника* определенной эпохи и *сверстника* определенного поколения». Здесь налицо взаимодействие двух рядов развития, которые Л. С. Выготский назвал *натуральным* (развитие организма) и *социальным* (приобщение индивида к культуре путем обучения, воспитания, социализации в широком смысле слова).

Любой анализ жизненного пути должен учитывать принципиальную *многомерность* возрастных свойств и критериев их оценки: биологический возраст соотносится со свойствами организма и его отдельных подсистем; социальный возраст — с положением индивида в системе общественных отношений; психический возраст — с характером сенсомоторной, умственной и тому подобной деятельности.

По мере развития науки каждое из этих понятий все больше дифференцируется. Так, биологический возраст подразделяется на скелетный (костный), зубной, возраст полового созревания и т.д. Социальный возраст представляет собой набор нормативно-ролевых характеристик, производных от возрастного разделения труда и социальной структуры общества. Такие понятия, как дошкольный, школьный, студенческий, рабочий, пенсионный возраст; брачный возраст; возраст гражданского совершеннолетия и т.п., имеют явно социальное происхождение и смысл.

При этом необходимо также различать *нормативные* и *фактические* критерии возраста. Так, например, *юридический* брачный возраст, т.е. минимальный возраст, по достижении которого индивид по биологическим и социальным показателям имеет законное право вступать в брак, — совсем не то же самое, что *демографические показатели брачности* (вероятность вступления в брак в определенном возрастном интервале, средний возраст вступления в брак и т.д.). Соотношение их также исторично. В современном индустриальном обществе большинство людей вступают в брак значительно позже, чем это допускается законом, тогда как в средневековой Европе или в Индии недавнего прошлого дело обстояло наоборот: браки нередко заключались до наступления юридического брачного возраста и даже до полового созревания (так называемые детские браки).

Еще более многообразны индикаторы психического возраста. Наряду с общепсихологическими нормативами (которые, впрочем, тоже не бесспорны) вроде умственного возраста, психологи используют множество частных индикаторов, например степень нравственной зрелости человека, рекреационный возраст (насколько досуг подростка соответствует тому, что статистически типично для его возраста), психосексуальный возраст и т.д.

Многомерность возрастных свойств усугубляется принципиально неустранимой *неравномерностью* и *гетерохронностью* (асинхронией) протекания возрастных процессов. Первая обнаруживает себя в том, что психические функции индивида-

развиваются неравномерно (есть спады и подъемы в их развитии, есть сензитивные периоды становления функций и т.д.), разные аспекты и критерии зрелости имеют для них неодинаковое значение. Гетерохронность (меж- и внутри-личностная) выражается в несогласованности сроков биологического, социального и психического развития, а также в несовпадении темпов созревания или инволюции отдельных подсистем одного и того же индивида, например темпов физического роста и полового созревания, наличии диспропорции между интеллектуальным и нравственным развитием и т.п.

Многомерность возрастных свойств и гетерохронность возрастных процессов делают любую научную периодизацию жизненного пути и его отдельных этапов заведомо *условной*, допускающей многочисленные вариации и отклонения от статистически среднего, которые являются вполне нормальными, неустраняемыми, представляя собой разные *типы развития*.

Не менее существенны *социально-исторические* вариации жизненного пути. Как считают антропологи, имеется определенная филогенетическая закономерность, согласно которой *в процессе биологической эволюции возрастает значение индивида и его влияние на развитие вида*. Оно проявляется, во-первых, в нарастании длительности периода индивидуального существования, в течение которого накапливается индивидуальный опыт, оказывающий влияние на дальнейшую эволюцию, и, во-вторых, в нарастании вариативности (морфологической, физиологической и психической) внутри вида.

Такая же закономерность обнаруживается и в человеческой истории. Кроме общего удлинения продолжительности жизни человека по сравнению с другими антропоидами, меняется соотношение и длительность ее этапов. С одной стороны, повышается значение подготовительного этапа жизнедеятельности, происходит удлинение детства как периода первичного обучения и социализации. С другой стороны, в ходе эволюции возрастает приспособительное значение старости как этапа онтогенеза, поскольку старые особи в популяциях, передавая накопленную ими социальную информацию более молодым, способствуют увеличению устойчивости и эволюционных возможностей популяции. Как подчеркивал Б. Г. Ананьев, в этом проявляется *обратное воздействие жизненного пути на онтогенез*. Поэтому, хотя возрастные категории первоначально зародились и часто мыслятся обыденным сознанием как *онтогенетические инварианты*, их необходимо рассматривать в более сложной системе отсчета.

Принято использовать три основных термина для описания индивидуального развития в его целом — *время жизни, жизненный цикл и жизненный путь*.

Время жизни, или протяженность, пространство жизни (англ. life time или life span) обозначает временной интервал между рождением и смертью. Чем заполнено это временное пространство, термин не уточняет. Популярное сегодня понятие «life span developmental psychology» означает изучение психического развития индивида на протяжении всей его жизни. Ее определяют как описание и объяснение онтогенетических (связанных с возрастом) поведенческих изменений от рождения до смерти. Такой подход плодотворен, поскольку смысл и значение отдельных фаз индивидуального развития можно понять лишь в связи с целым. Продолжительность времени жизни имеет важные социальные и психологические последствия: так, от нее во многом зависят длительность сосуществования поколений и продолжительность первичной социализации детей. Тем не менее «время жизни» — понятие формальное, обозначающее лишь хронологические рамки индивидуального существования безотносительно к его содержанию.

Понятие *жизненного цикла* предполагает, что ход жизни подчинен известной закономерности, а его этапы («возрасты жизни» или «времена жизни», подобные временам года) представляют собой постоянный круговорот.

Идея *циклического круговорота человеческой жизни*, подобного цикличности природных процессов (чередованию дня и ночи, смене времен года и т.п.) — один из древнейших образов человеческого сознания.

Многие биологические и социальные возрастные процессы действительно являются циклическими. Так, организм нормально проходит последовательность рождения, роста, созревания, старения и смерти. Личность сначала усваивает, затем выполняет и, наконец, постепенно оставляет определенный набор социальных ролей (трудовых, семейных, родительских), а затем тот же цикл заново повторяют ее потомки. Цикличность характеризует и смену поколений в обществе, где младшие (дети) сначала учатся у старших, затем активно действуют рядом с ними, а потом, в свою очередь, социализируют младших. Не лишены эвристической ценности и аналогии между восходящей и нисходящей фазами развития. Образ «впадающей в детство» старости — не просто метафора, а отражение целого ряда вполне реальных психофизиологических процессов (ослабление сознательного самоконтроля, изменение временной перспективы, ослабление половой дифференциации и т.д.).

Однако понятие цикличности предполагает некоторую замкнутость, завершенность процесса, центр которого находится в нем самом. Между тем важнейшие процессы развития индивида как личности невозможно понять без учета его взаимодействия с другими людьми и социальными институтами. Прежде всего, это касается трудовой жизни человека. Ее можно, конечно, представить в виде цикла, включающего фазы подготовки к труду, начала трудовой деятельности, пика профессиональных достижений, спада активности и выхода на пенсию. Но такая модель представляется чересчур общей, индивидуальные вариации, которыми так богата трудовая жизнь индивида, в нее не укладываются.

Наиболее емкий и употребительный современный научный термин для описания индивидуального развития — **«жизненный путь»**. Он характеризует идущие сквозь возрастно-дифференцированное время жизни пути к социальным шаблонам в расписании, длительности, локализации и порядке событий. Время наступления события может быть столь же важным для жизненного опыта индивида, как и само совершение этого события, и степень или тип приносимых им перемен.

Возрастная дифференциация проявляется в ожиданиях и выборах, влияющих на процессы решения и на течение событий, которые придают форму стадиям жизни, переходам и поворотным пунктам. Такая дифференциация основывается на социальных значениях возраста и биологических фактов рождения, полового созревания и смерти. Эти значения изменялись на протяжении социально-культурной истории человечества, что хорошо видно при изучении социально признанных возрастных категорий, степеней и классов. Системное изучение жизненного пути и *биографический метод* заняли в последние годы важное место в психологии развития.

До недавнего времени психологи изучали процессы индивидуального развития так, как если бы эти процессы совершались в *неизменном социальном мире*, тогда как историки и социологи прослеживали изменения в социальном мире без учета сдвигов в содержании и структуре жизненного пути индивида. Сегодня ясно, что нужно изучать *развивающегося индивида в изменяющемся мире*. И в свете новой методологической перспективы возрастные различия — не просто следствие универсальных этапов онтогенеза, но результат сложного переплетения траекторий индивидуального психического развития, общественно-производственной, трудовой карьеры и брачно-семейного цикла.

Содержательная характеристика возрастных процессов, свойств и стадий индивидуальной жизни может быть дана либо в системе онтогенеза, субъектом которого является организм, либо в системе жизненного цикла, субъектом которой является средний индивид в единстве его биосоциальных характеристик, либо в системе жизненного пути, субъектом которого является личность. Однако эти системы не рядо-

положны, ибо жизненный путь личности включает в себя жизненный цикл индивида, а этот, в свою очередь, включает онтогенез. Относительно и различие «биологических» и «социальных» возрастных процессов и свойств. Хотя процессы роста, созревания и старения организма автономны от процессов усвоения, выполнения и оставления личностью определенных наборов социальных ролей, главные психические процессы и свойства являются интегративными и не поддаются делению на биологические и социальные.

Историко-культурный анализ жизненного пути и его отдельных компонентов отнюдь не отрицает онтогенетических инвариантов развития в его целом — развития индивида. Но он проясняет и подчеркивает ведущую роль, которую играют во взаимодействии биологического и социального исторические условия. Ничто не может изменить инвариантную последовательность циклов детства, взрослости и старости, но длительность и содержание каждого из них существенно зависят от социальных факторов. Причем эта зависимость имеет не только *количественный*, что наглядно видно при изучении динамики продолжительности жизни или процессов акселерации, но и *качественный* характер.

Современная наука уделяет особенно много внимания проблеме *качественных сдвигов, скачков, кризисов в развитии*.

В биологии и психофизиологии это *критические периоды*, когда организм отличается повышенной сензитивностью (чувствительностью) к определенным внешним или/и внутренним факторам, воздействия которых именно в данной (и никакой другой) точке развития имеют особенно важные необратимые последствия. В социологии и других общественных науках этому соответствует понятие «социальный переход» индивида или группы людей из одного социального состояния в другое (например, из детства в отрочество или из категории учащихся в категорию работающих). Специфически этнографический аспект данной проблемы — культурные «обряды перехода» и их частный случай — инициации.

Поскольку критические периоды и социальные переходы обычно сопровождаются какой-то, подчас болезненной психологической перестройкой, психология развития выработала особое понятие «возрастных кризисов», или «нормативных кризисов развития». Слово «кризис» подчеркивает момент нарушения равновесия, появления новых потребностей и перестройки мотивационной сферы личности и т.д. Но так как в данной фазе развития подобное состояние статистически нормально, то и кризисы эти называются «нормативными» (понятие нормативного кризиса предложено Э. Эриксоном).

Зная соответствующие биологические и социальные законы, можно достаточно точно предсказать, в каком среднем возрасте индивид данного общества столкнется с теми или иными проблемами, как эти проблемы связаны друг с другом, от каких сопутствующих факторов зависят глубина и длительность соответствующего нормативного кризиса и каковы типичные варианты его разрешения.

Но *веди* нас интересует не структура жизненного пути среднестатистического индивида, а *биография индивидуальной личности*, объективные данные необходимо дополнить субъективными. Периодизация строится здесь по тем *событиям*, которые стали поворотными пунктами в развитии личности и ее жизненного мира, что предполагает внутреннюю систему отсчета.

Как ни близки все названные понятия в философском смысле, обозначая локализованный во времени *скачок*, они коренятся в *разных системах отсчета* и невыводимы друг из друга: *критические периоды* суть инварианты *онтогенеза*, *возрастные переходы* производим от *социальной структуры общества*, а *поворотные пункты* относятся к *индивидуальному жизненному пути* (биографии).

Ни одно психофизиологическое (например, наступление половой зрелости) или

социально-психологическое (например, поступление в школу или вступление в брак) событие в жизни индивида не может быть понято, если не соотнести его с: а) хронологическим возрастом индивида в момент наступления данного события; б) когортной принадлежностью индивида, определяемой датой его рож-"дён"ия; в) исторической эпохой и календарной датой совершения этого события. Далеко не одно и то же, вступил ли человек в брак в 18 или в 30 лет; соответствовал ли возраст его вступления в брак среднестатистическим нормам для данного поколения (для этого нужно знать год его рождения) и в какой исторической обстановке произошло это событие, например, во время войны или в мирное время (для этого нужна календарная дата вступления в брак).

Хотя время индивидуальной жизни автономно от социальной структуры и истории, значение и смысл составляющих эту жизнь периодов и событий можно понять лишь в связи с ними.

Американские ученые Л. Р. Шеррод и О. Г. Брим-мл. следующим образом резюмируют современные представления о *жизненном пути* человека.

1. Развитие является принципиально плюралистическим как в процессе, так и в результате; ни процесс, ни конечный результат развития нельзя считать односторонним или ведущим к одному и тому же конечному состоянию.

2. Развитие происходит от зачатия до смерти, причем пластичность, способность к изменению сохраняется на всем протяжении жизни. Это значит, что развитие человека не ограничивается отдельным периодом его жизни и пережитое в одном периоде не обязательно важнее того, что будет испытано в другие периоды. Разные процессы развития могут начинаться, продолжаться и заканчиваться в разные моменты жизни, и развитие в разных областях не обязательно имеет сходные траектории или даже сходные принципы.

3. Развитие разных людей протекает крайне неодинаково. Межиндивидуальные различия могут включать биосоциальные процессы дифференциации, зависящие от половой, социально-классовой и иной принадлежности. Это значит, что межиндивидуальная изменчивость (вариабельность) может отражать изменчивость процесса развития.

4. Развитие в разных областях жизнедеятельности детерминировано множественными факторами, которые также могут быть взаимосвязаны; оно не сводится к одной-единственной системе влияний, например биологии (развитие не является простым процессом созревания, разворачивания чего-то заранее данного) или среды (развитие не является простым процессом воспитания и научения).

И наконец, еще один принципиальный вывод и постулат экологической (У. Бронфенбреннер), контекстуальной (Р. Лернер) или популяционной (Д. Фи-зерман) теории развития — признание индивидуальной личности не только продуктом, но и *субъектом, творцом своего собственного развития*.

II. Социально-возрастные процессы и социально-возрастная структура общества: возрастная стратификация общества. Возрастная стратификация — такое же универсальное явление, как жизненный путь. Каждое общество разделяется на какие-то слои (страты) соответственно возрасту своих членов, а развитие общества может быть представлено как процесс последовательной смены и преемственности этих слоев-поколений (когорт).

Система возрастной стратификации включает в себя: 1) возрастной состав и структуру *населения* (социально-демографический аспект); 2) возрастную структуру общественной *деятельности* (социально-экономический аспект); 3) возрастную структуру *общественных организаций и институтов* (социально-политический аспект).

Между возрастными свойствами индивидов и системой возрастной стратификации существует сложная обратная связь. С одной стороны, индивиды разного воз-

раста, т.е. находящиеся на разных стадиях развития, различаются по своей *способности* выполнять те или иные социальные роли: так, сроки биологического и социального созревания в общем и целом детерминируют брачный возраст, гражданское совершеннолетие и т.д. С другой стороны, возрастные слои различаются по тем социальным ролям, которые *должны* выполнять их члены и с которыми ассоциируется определенный набор прав и обязанностей. Характер закрепленной за данным возрастным слоем *деятельности* и связанные с этим нормативные предписания определяют фактическое общественное положение представителей этого слоя, их самосознание и уровень притязаний.

Социологическое описание и анализ возрастной стратификации и соответствующих социально-возрастных процессов дает теоретическая модель М. Райли, М. Джонсон и А. Фонер, которую мы приводим в изложении И. С. Кона. Согласно этой модели, возрастная структура общества состоит из следующих основных элементов:

ЛЮДИ РОЛИ

Лица данных возрастов (возрастные слои)
Роли, доступные людям данных возрастов

Возрастно-специфические действия
(или способности)

Возрастно-специфические ожидания
и санкции

Понятие возрастного слоя (страты) по объему совпадает с понятием когорты, обозначая совокупность индивидов данного возраста. Но понятие возрастного слоя оттеняет момент их *существования*, тогда как когорта — момент *смены и преемственности*. Называть возрастные слои возрастными группами не следует, так как последний термин используется для обозначения организованных, корпоративных возрастных общностей. Численность и состав (например, соотношение мужчин и женщин) возрастных слоев зависят от естественных и социально-демографических процессов воспроизводства населения. Увеличение средней продолжительности жизни при одновременном снижении рождаемости дает постарение населения, т.е. увеличение удельного веса лиц старших возрастов. Война, сопровождающаяся гибелью многих мужчин, меняет половой состав соответствующих возрастных слоев и т.д.

Возрастные слои различаются также по характеру своей *общественно-производительной деятельности*. Даже в их выделении (например, при переписи населения) формально-хронологический признак (люди от такого-то до такого-то возраста) обычно соотносится с биопсихологическим (дети, подростки, взрослые) и социальным (лица дошкольного, школьного, рабочего или пенсионного возраста). Возрастное разделение труда, т.е. набор возрастно-специфических видов деятельности, социальных ролей, статусов, экспектаций и санкций, производно от общего уровня и

характера материального производства и социальной структуры общества.

Возрастные слои связаны с возрастными-специфическими ролями и ожиданиями. Возраст служит основанием и критерием для обретения или оставления определенных социальных ролей. В одних случаях эта связь бывает непосредственной, в форме *возрастного ценза* (например, возраст гражданского совершеннолетия или пенсионный возраст). В других случаях она выступает косвенно, например опосредуется временем, необходимым для получения образования, без которого невозможно занять данное общественное положение.

Диапазон социальных ролей, доступных лицам, принадлежащим к разным возрастным слоям, варьирует как качественно (разнотипные роли часто образуют взаимосвязанные комплексы, которые становятся доступными или недоступными индивиду относительно одновременно; например, брачный возраст и гражданское совершеннолетие обычно тесно связаны друг с другом), так и количественно (25-летнему доступно большее число занятий, чем 15-летнему, а к старости ролевой диапазон снова суживается). Соответствующие возрастные критерии иногда являются *юридически нормативными* (школьный возраст, гражданское совершеннолетие), а иногда — *фактуальными* (например, возраст завершения образования или вступления в брак). Сильно варьирует также степень определенности возрастных критериев и границ.

Возрастная стратификация предполагает систему связанных с возрастом *социально-психологических ожиданий и санкций*. К ребенку предъявляются одни требования, к взрослому — другие; от опытного профессионала ждут больше, чем от молодого специалиста, даже если они занимают одинаковые должности. Соответственно варьирует и характер юридических и моральных санкций за те или иные проступки. Следует подчеркнуть, что разница эта скорее качественная, чем количественная, и вытекает она не столько из функционального разделения труда, сколько из существующих в данном обществе возрастных стереотипов.

Возрастная структура общественной деятельности зависит не только от общих свойств социальной системы, но и от многих других условий. Как в психологии говорят не столько о возрастных, сколько о яловозрастных различиях, так и возрастное разделение труда всегда соотносится с существующей в данном обществе дифференциацией половых ролей и является в силу этого *половозрастным*. Возрастная стратификация соотносится также с *классовой структурой общества* и во многом производна от нее; это проявляется в особенностях жизненного пути выходцев из разных социальных слоев, неодинаковости критериев социальной зрелости и т.п.

Возрастная стратификация — относительно устойчивая система, которая создается, поддерживается и изменяется *социально-возрастными процессами*. Изменение состава и численности возрастных слоев в населении обусловлено демографическим процессом *течения когорт*, включающим в себя возникновение сменяющих друг друга когорт, их сосуществование, изменение их численности в результате миграций и постепенное уменьшение и исчезновение каждой данной когорты в результате ее вымирания.

Социально-демографический процесс смены когорт покоится на естественно-биологическом процессе *старения* составляющих когорту индивидов, последовательно проходящих стадии своего жизненного пути. Эта динамика отражается в показателях рождаемости, смертности, продолжительности жизни и т.д. Как видим, многозначность слова «поколение» имеет глубокие объективные причины. Хотя сверстники — далеко не всегда единомышленники, они обладают целым рядом специфических черт, позволяющих им осознавать себя как «мы», что и служит основанием для отождествления условного символического поколения с возрастной когортой.

Смена когорт имеет также важные социально-исторические последствия, по-

скольку каждая когорта, сформировавшись в конкретной исторической обстановке, является носителем специфического, в чем-то уникального социального опыта, ценностей, убеждений. Течение когорт и старение предполагают два встречных социальных процесса: *распределение* между индивидами *социально-возрастных ролей* и *социализацию*, т.е. подготовку индивидов к усвоению или оставлению ролей.

Распределение и перераспределение индивидов определенных возрастов по соответствующим социальным ролям (и обратно: распределение и перераспределение социальных ролей между индивидами) детерминируется, с одной стороны, объективными потребностями социальной системы, наличием рабочих мест и подлежащих выполнению социальных функций, а с другой стороны, возрастной структурой населения. Реализуется оно с помощью соответствующих социальных механизмов: это может быть как непосредственное государственное или общественное распределение (например, обязательное школьное обучение детей определенных возрастов или служба в армии), так и система материальных и моральных стимулов, побуждающих представителей данного возрастного слоя занимать или оставлять определенные социальные роли. Индивид выбирает себе занятия в рамках тех возможностей, которые предоставляет общество.

Принятие на каждом этапе жизненного пути новых и оставление старых ролей, равно как и адаптация к изменению их содержания и соотношения, требуют от индивида соответствующей подготовки, т.е. *социализации*.

Изменение в любом отдельно взятом элементе возрастной стратификации может провоцировать и стимулировать изменение других элементов. Так, рост числа детей школьного возраста вызывает необходимость увеличения количества школ, учителей и т.д. Пенсионный возраст зависит от средней продолжительности жизни и состояния здоровья людей. Возрастная стратификация тесно связана со всей системой социальных институтов данного общества, а также с внешними условиями его существования. Война или эпидемия могут существенно изменить возрастной состав населения со всеми вытекающими последствиями.

Возрастная стратификация не сводится к демографическим процессам и разделению труда. Она имеет также свой социально-политический и организационный аспект. Само понятие стратификации предполагает не просто расслоение и взаимозависимость, но определенную иерархию в распределении авторитета или власти.

Так, любая система возрастной стратификации делит людей на *старших и младших*. А понятие «старшинства» имеет не только описательное, но и ценностное, социально-статусное значение, обозначая асимметрию прав и обязанностей. Во всех языках понятие «младший» психологически указывает не только на возраст, но и на зависимый, подчиненный статус.

По К. Марксу, естественное разделение труда возникает вследствие половых и возрастных различий, т.е. на чисто физиологической основе. Древнейшие формы социальной организации общества, включая и его управленческие функции, также должны были строиться на основе или, как минимум, с учетом половозрастных различий. Однако в дальнейшем, по мере усложнения способа материального производства и форм семьи, значение возрастных организаций неминуемо должно было уменьшаться, а сами они — редуцироваться до роли вспомогательных социальных институтов.

В этнографической литературе описаны разновидности «возрастных классов», или «систем», у многих племен и народов. Удобная классификация терминов предложена П. Галливером. Он выделяет 3 главных понятия: *возрастная степень*, *возрастной класс*, *возрастная группа*.

Возрастная степень (age-grade) обозначает признанное деление жизни индивида по мере того, как он переходит от младенчества к старости. Система возрастных степеней обозначает не просто возрастную дифференциацию положения и социаль-

ных функций, а определенную иерархию, так что переход из одной степени в другую сопровождается осязательным изменением в обязанностях и статусе индивида и нередко оформляется специальным ритуалом.

купность людей, признающих между собой определенную степень единства, которое признается также и нечленами группы. Члены возрастной группы совместно занимаются какой-то специфической деятельностью, принимают взаимные обязательства и выступают по отношению к окружающим в качестве группы. Возрастные группы обычно имеют собственные имена, могут владеть собственностью (включая песни, раскраску щитов, специфические ритуалы и т.д.) и обладают внутренней организацией, обеспечивающей принятие решений и лидерство. В одних обществах членство в возрастной группе является временным, ограниченным рамками одной возрастной степени (например, юности), в других продолжается в течение всей жизни.

Итак, возрастные степени — это стадии жизненного цикла, но не всякие, а только особо выделяемые и символизируемые данной культурой, так что их достижение обеспечивает индивиду определенный социальный ранг и идентичность.

Возрастные классы — это возрастные слои населения, но тоже не всякие, а только занимающие особое место в системе возрастной стратификации данного общества и соответственно выделяемые и символизируемые культурой.

Возрастные группы — это организации, основанные на общности хронологического и/или условного возраста своих членов, имеющие специфическую структуру, функции и знаковые средства и соответственно воспринимаемые и символизируемые культурой.

III. Возрастной символизм культуры, т.е. система представлений и образов, в которых общество воспринимает, осмысливает и легитимизирует жизненный путь индивида и возрастную стратификацию, так же универсален и одновременно специфичен, как и сами эти явления. Как подсистема культуры он включает в себя следующие взаимосвязанные элементы:

- 1) **нормативные критерии возраста**, т.е. принятую культурой возрастную терминологию, периодизацию жизненного цикла с указанием длительности и задач его основных этапов; фиксируется не жизненный *путь* индивида, а именно жизненный *цикл* как нечто повторяющееся, обязательное и нормативное; ния слоев, классов и групп;
- 5) **возрастную субкультуру** — специфический набор признаков и ценностей, по которым представители данного возрастного слоя, класса или группы осознают и утверждают себя в качестве «мы», отличного от всех остальных возрастных общностей.

Нормативные критерии возраста соответствуют стадии жизненного цикла и структуре возрастных слоев. Аскриптивные возрастные свойства — культурно-нормативный аналог и эквивалент индивидуальных возрастных различий и свойств соответствующих возрастных слоев (классов). Символизация возрастных процессов и возрастные обряды — не что иное, как отражение и легитимация возрастных изменений и социально-возрастных процессов, а возрастная субкультура производна от реальных взаимоотношений возрастных слоев и организаций.

Нормативные критерии возраста тесно связаны с развитием временных представлений и категорий. При всех этнокультурных вариациях здесь четко вырисовываются некоторые общие закономерности.

Древнейшая интуиция времени, свойственная бесписьменным культурам, фиксирует не длительность и необратимость, а ритмичность, повторяемость, цикличность процессов. У первобытного человека имелось не отчетливое чувство самого времени, а только некоторые временные ассоциации, которые разделяли время на интервалы, подобные тактовым чертам в музыке.

Течение жизни воспринималось архаическим сознанием не как линейный, а как циклический процесс, тем более что субъектом его считался не отдельный индивид, а род, племя, община. Представители бесписьменных народов, как правило, не знают

своего индивидуального хронологического возраста и не придают ему существенного значения. Им вполне достаточно указания на коллективный возраст, выражаемый в терминах своей принадлежности к определенной возрастной степени, или порядок старшинства. Так, не зная своего календарного возраста, они всегда знают, кто из них старше. Такое знание необходимо, так как строгие правила этикетного поведения могут быть нарушены только между сверстниками, равными. Порядок рождения существен даже для близнецов, и терминология родства последовательно различает старших и младших братьев и сестер. Календарный возраст значит гораздо меньше, и старики нередко склонны преувеличивать свой возраст.

По свидетельству Ф. Арьеса, средневековые люди плохо знали возраст своих детей. Хронологический возраст фиксировался преимущественно в связи с какими-то ритуальными или фискальными (переписи населения, исчисление налогов) потребностями. Но уже просвещенный флорентиец XV в. Л. Б. Альберти рекомендует отцам семейств фиксировать в секретных книгах точное время (год, месяц, день и час) и место рождения каждого ребенка. Это было важно как с точки зрения астрологии (возможность предсказания судьбы), так и для будущей борьбы за политические должности, связанные с возрастным цензом. Интересно отметить, что *индивидуализация возрастных представлений идет параллельно общему росту личностного начала жизни и развитию чувства исторического времени.*

Образованные люди XVI—XVII вв. знали свой возраст, но правила хорошего тона не позволяли отвечать на этот вопрос прямо. Возможно, что иногда эту дату скрывали, опасаясь враждебной магии (подобно тайне личного имени). Недаром Л. Б. Альберти советует делать хронологические записи о рождении детей в секретной книге. Но как бы то ни было, *понятие хронологического возраста возникает позже, чем понятие жизненного цикла.*

Идея постоянства жизненного цикла подкрепляется распространенной во многих древних религиях *идеей инкарнации*, вселения в тело новорожденного умершего предка (или его души), представлением о ребенке как вернувшемся и повторяющем свою жизнь предке и характерным для архаического сознания смешением социально-возрастных категорий с генеалогическими. Пока индивидуальная жизнь еще не обрела самостоятельной ценности, а идея чередования природных циклов не сменилась идеей развития, такая символизация абсолютно логична.

Все народы различают этапы детства, взрослости (зрелости) и старости. Существуют также содержательные транскультурные инварианты, обусловленные стадийностью психофизиологического и умственного развития ребенка.

Например, почти все народы придают особое значение возрасту от 5 до 7 лет. В это время родители обычно передают, а дети принимают на себя ответственность за младших детей, уход за животными и выполнение ряда других домашних обязанностей. Дети становятся также ответственными за свое социальное поведение, и их строже наказывают за нарушение его норм. Одновременно растут ожидания взрослых относительно обучаемости детей. Считается, что в 5—7 лет ребенок уже «входит в разум» и приобретает более или менее устойчивый характер, позволяющий принимать новые социальные роли. Ребенок присоединяется к группам сверстников, участвует в ролевых играх, причем происходит сегрегация таких групп по полу. От детей ожидают также проявлений стыдливости, и подчеркивается необходимость половой дифференциации в общении. Иными словами, 5—7-летний ребенок всюду категоризируется иначе, чем младший; он становится более или менее интегральной частью социальной структуры.

Ряд универсальных, транскультурных моментов аскриптивного и прескриптивного характера содержат и представления о переходном, пубертатном возрасте. Тем не менее и здесь много культурно-специфического.

Разные культуры выделяют *неодинаковое число* «возрастов жизни», причем количество институционализированных возрастов обычно меньше, чем число подразумеваемых. Хотя возрастные степени всегда соотносятся с периодизацией жизненного пути, их непосредственной системой отсчета являются возрастная стратификация и соответствующие социальные институты и нормы, неодинаковые у разных народов.

Например, мужчины народности масаи имели в XIX в. шесть возрастных степеней, тогда как мужчины нуэр знают только две возрастные степени — мальчиков и взрослых мужчин, причем члены данных возрастных классов символизируются соответственно как «сыновья» и «отцы». Отметим также частое несовпадение количества возрастных степеней у мужчин и у женщин. Это говорит о том, что мужской и женский жизненный цикл символизируется по-разному и дело здесь отнюдь не в возрасте.

Когда возрастная терминология перестает замыкаться на жесткую систему возрастных степеней и начинает обозначать только стадии жизненного цикла, она становится более гибкой, но одновременно — менее определенной. Неопределенность, условность хронологически выражаемых возрастных границ — общее свойство любой развитой культуры. Например, возрастная терминология средневековой Франции различает детство (*enfance*), отрочество (*puerilite*), молодость (*jeunesse*), юность (*adolescence*), старость (*viellesse*) и сениль-ность (*senilite*). Однако эти термины далеко не всегда относились к определенному хронологическому возрасту, их границы очень часто менялись не только от народа к народу, но и от автора к автору.

Чрезвычайно важный факт, доказывающий условность возрастных границ и периодизации жизненного цикла, хотя она кажется основанной на инвариантах онтогенеза, — зависимость этой периодизации от свойственной каждой данной культуре *символики чисел*. Но числа эти не всегда совпадают. В греко-римской традиции, воспринятой позже в средневековой Европе, одним из главных священных чисел было 7. «Седмица» лежит в основе античных космологических представлений древности (7 планет), а также в основе возрастной периодизации: 7-14-21 и т.д. лет. Реже встречается идея 5-летнего цикла (у готов, салических франков, датчан и шведов). Некоторые германские племена предпочитали четное число 6; у саксов, англосаксов, лангобардов, норвежцев, исландцев, баварцев и аллеманов жизненный цикл делится на шестилетние периоды: 6—12—18—24 и т.д. У африканского племени котоко «базовым» числом является 8: по их верованиям, целостный человек, «ме», состоит из 8 элементов, а жизненный цикл делится на 8 стадий. Исключительно сложная символическая система существует у бамбара. Согласно их верованиям, вся Вселенная состоит из 266 элементов; столько же элементов имеет человеческий характер, это соответствует 266 дням внутриутробного развития человека. Кроме того, бамбара придают особое значение циклу из 33 лунных лет; ему соответствуют 33 косточки позвоночника и 33 элемента, с помощью которых бамбара описывают зачатие и рождение человека («бананголо»).

Каково бы ни было происхождение этих аллегорий и символов, именно они помогают культуре по-своему *структурировать жизненный цикл*. Разумеется, тут никогда не бывает полного единообразия, хотя бы потому, что каждая культура имеет не одно, а несколько священных чисел, которые могут по-разному сочетаться друг с другом. Например, Солон, автор древнейшей греческой периодизации жизни, делит ее на 10 семилетий, «седмиц»:

Маленький мальчик, еще неразумный и слабый, теряет,

Чуть ему минет семь лет, первые зубы свои; Если же бог доведет до конца седмицу вторую,

Отрок являет уже признаки зрелости нам. В третью у юноши быстро

завьется, при росте всех членов,

Нежный пушок бороды, кожи меняется цвет. Всякий в седмице четвертой уже достигает расцвета

Силы телесной, и в ней доблести явствует знак.

В пятую — время подумать о браке желанном мужчине,

Чтобы свой род продолжать в ряде цветущих детей. Ум человека в шестую седмицу вполне созревает

И не стремится уже к неисполнимым делам. Разум и речь в семь седмиц уже в полном бывают расцвете,

Также и в восемь — расцвет длится четырнадцать лет. Мощен еще человек и в девятом, однако слабеют

Для веледоблестных дел слово и разум его. Если ж десятое бог доведет до конца семилетье,

Ранним не будет тогда смертный конец для людей*.

«Седмицами» оперируют большинство древнегреческих, включая Аристотеля, древнеримских, византийских и средневековых авторов. Иногда календарь вдруг переходит на «шестеричный» или «четверичный» ритм. Число 4 тоже было привилегированным, позволяя говорить о совпадении 4 элементов, 4 темпераментов, 4 времен года и 4 возрастов жизни. Именно так рассуждал в XIII в. Филипп из Новары, говоря о «четырёх этапах человека», каждый по 20 лет. Если Солон насчитывает 10 седмиц, то Шекспир («Как вам это понравится») пишет о комедии жизни, состоящей из 7 действий. Аллегория есть аллегория. Она никогда не бывает однозначной.

Согласно древним индуистским нормам, которые и по сей день не утратили практического бытового значения, жизненный путь должен строиться на основе так называемого четвертичного закона. Первый этап жизни, *стадия ученичества*, начинается после обряда инициации (но не с рождения) и состоит в изучении священных ведических текстов в доме учителя, поддержании священного огня, обслуживании учителя и т.д. Окончив обучение, человек вступает в *стадию домохозяина*: он должен жениться, произвести потомство, обрести практическое знание жизни, исполнить свой гражданский долг. Затем он вступает в третью стадию — *лесного отшельника*, с женой или без нее, когда положено предаваться благочестивым размышлениям и неукоснительно соблюдать религиозные предписания относительно усмирения брэнной плоти. Наконец, четвертая фаза — *период аскетизма и религиозного подвижничества*, когда надлежит отринуть все узы привязанности к земной жизни. Видимо, эта модель должного поведения адресована только мужчинам и только членам высших трех каст, причем хронология (возраст) каждого перехода зависит от кастовой принадлежности. Речь идет не просто о совершеннолетию, а о вступлении в касту. Согласно законам Ману, посвящение брахмана производится на восьмом, кшатрия — на одиннадцатом, а вайшьи — на двенадцатом году от зачатия.

Любая периодизация жизненного цикла всегда соотносится с нормами культуры, она не столько описательна, сколько *ценностно-нормативна*. Это наглядно выступает в таких понятиях, как «созревание», «совершеннолетие», «зрелость», но фактически нормативны все возрастные категории, включая понятия «детство», «юность», «взрослость» и т.д.

Возрастные категории и стереотипы всегда и везде многозначны, противоречивы и амбивалентны, одновременно описательны (дескриптивны) и нормативно-предписательны (прескриптивны). Описать возраст можно только в единстве с историко-специфическими особенностями культуры и социальной идентичностью.

-
- Солон. Седмицы человеческой жизни//Античная лирика. М., 1968. С. 133.

Выводы и заключения

1. В науке принято выделять абсолютный (календарный или хронологический) возраст и условный возраст (возраст развития).
2. Основные системы отсчета, в которых психология описывает человеческий возраст: 1) индивидуальное развитие (онтогенез); 2) социально-возрастные процессы и социально-возрастная структура общества; 3) возрастной символизм.
3. В психологии в пределах онтогенеза можно говорить о биологическом, психологическом, социальном возрасте субъекта, а также о субъективном, переживаемом возрасте личности (возрастное самосознание).
4. Понятием возраста объединяются два ряда развития, которые Л. С. Выготский назвал *натуральным* (развитие организма) и *социальным* (приобщение индивида к культуре путем обучения воспитанию, социализации в широком смысле слова).
5. Наиболее емкий и употребительный современный научный термин для описания индивидуального развития — «жизненный путь».
6. Современная наука уделяет особенно много внимания проблеме *качественных сдвигов, скачков, кризисов в развитии*, с которыми соотносится смена возрастов.

ИСТОРИОГРАФИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

—

*Историография человеческого развития. «Психогенная теория истории»
Ллойда Демоза.*

Как и любой исторический феномен, развитие лишь постепенно входило в культуру осмысления человечеством самого себя. Вопросы об историческом происхождении периодов развития, о связи истории развития человека с историей общества и цивилизации, об истории взросления в целом были поставлены перед психологией только в конце 20-х гг. XX в., но к их пониманию человечество шло через века раздумий, описаний, исследований. И прежде чем развитие стало специальным *предметом* научно-психологического анализа, человечество осмысляло его в философии, культуре (живописи, литературе), фольклоре и т.д.

Современное изучение развития также по самой сути своей не может не быть междисциплинарным, поскольку мир детства, взросление — неотъемлемая часть образа жизни и культуры любого отдельно взятого народа и человечества в целом. Общество не может познать себя, не поняв закономерностей своего развития, и оно не может понять мир детства, не зная истории и особенностей взрослой культуры.

Много интересных фактов, связанных с историографией развития, было собрано французским демографом и историком Филиппом Арьесом, который интересовался, как в ходе истории в сознании художников, писателей и ученых складывались понятия детства, отрочества, взрослости и чем они отличались в разные исторические эпохи.

Изначально в культуре различалась всего лишь оппозиция *детство—взрослость* (переход знаменовался инициацией или специальным обучением) и частично *взрослость—старость* (особенно в плане юридического статуса: нотариальные документы свидетельствуют о том, что старые, не способные более трудиться люди вверяли себя попечительству близких взрослых, оплачивая уход за собой наследством или

дарением собственности) и лишь позже стали выделяться другие возрасты.

Исследования Ф. Арьеса в области изобразительного искусства показали, что вплоть до XII в. искусство не обращалось к детям — в средневековом мире просто не было места ни для детства, ни тем более для образа детства, которое считалось переходным периодом, быстро истекавшим и так же быстро забывавшимся.

Детские образы в искусстве X—XII вв. встречаются лишь в религиозно-аллегорических сюжетах: ангелы, херувимы, младенец Иисус в образах Богоматери с сыном, нагое дитя. Дети, если они где-то и изображались, то как уменьшенные взрослые, с сохранением пропорций взрослого тела.

Чуть позже религиозные ограничения начинают преодолеваются, и в живописи появляются более «наполненные жизнью» сюжеты детства Девы Марии и других святых. Возникает новая иконография с множеством детских сцен (купания и пеленания, обучения чтению). Но только к XV-XVI вв. появляются светские изображения: ребенок в семейном кругу, на руках у матери или рядом со стариком; играющие дети; ребенок, внимающий проповеди; ребенок-подмастерье и т.д. (хотя это еще и не изображения реальных детей).

До этого времени фактически и не было знаний об особенностях и природе детства. Детство считалось периодом быстро проходящим и малоценным. Никто не считал, как обычно мы полагаем сейчас, что каждый ребенок уже заключает в себе человеческую личность. Безразличие к детству, по мнению Ф. Арьеса, было прямым следствием демографической ситуации того времени, отличавшейся высокой рождаемостью и большой детской смертностью.

Первым признаком преодоления безразличия к детству служит появление в XVI в. надгробных барельефов и портретов умерших детей. Их смерть, как пишет Ф. Арьес, начала переживаться как действительно невосполнимая утрата, а не как вполне естественное событие. О преодолении равнодушия к детям, которое отмечается к XVII в., свидетельствуют полотна Веронезе, Тициана, Рубенса, Ван Дейка, Ф. Хальса, где возникает тема пугги — изображение обнаженной детской натуры, в которой воскрешается образ эллинистического Эрота. Кроме того, появляются первые портретные изображения реальных детей. Как правило, это портреты детей влиятельных лиц, донаторов или царственных особ в детском возрасте в подобающей их возрасту и происхождению одежде.

Одновременно появляется эмоциональный интерес к особенностям поведения маленького ребенка и его языку — люди развлекались (как, впрочем, и сейчас), собирая забавные выражения детей, подражая их речи, используя их словарь, а также привлекая к общению с детьми «язык кормилиц» и нянь. Даже в появлении множества слов, обозначающих детей, начиная с XIII-XIV вв., становится заметным изменение отношения к ним, нарастание их ценности для общества взрослых.

Помимо живописных произведений, свидетельства преодоления безразличия к ребенку Ф. Арьес обнаруживает в изменении детской одежды (детей начинают одевать в соответствии с их возрастом), и в факте начала пошива специфически детской одежды.

Анализируя портретные изображения детей на старинных картинах и описание детского костюма в литературе, Ф. Арьес выделяет три тенденции в эволюции детской одежды: 1) феминизация (долгое время одежда мальчиков повторяет детали женской одежды); 2) архаизация (одежда детей в данное историческое время запаздывает по сравнению со взрослой модой и во многом повторяет взрослый костюм прошлой эпохи); 3) использование для детей высших сословий обычного взрослого костюма низших сословий. Сначала специфически детский костюм появился для мальчиков и только много позже — для девочек.

Детские портновские лекала и детская мода возникает только во второй половине

XVIII в. под влиянием воспитательных взглядов Ж.-Ж. Руссо. До этого детская одежда кроилась как взрослая. Собственно, пока одежда была естественно удобной (от античности до Средневековья), не было необходимости придумывать особую одежду для детей. И только когда мода становится сложнее, особенно в бургундскую, испанскую эпоху или рококо, это копирование становится все более неудобным для ребенка. В конце XIX в., если одежда детей и подростков похожа по фасону и украшениям на одежду взрослых, это считается безвкусным и незлегантным. Наоборот, в семьях высшего сословия нарочито детский тип одежды для мальчиков и девочек становится популярным и подчеркивается сверх всякой меры.

Свидетельствами изменения отношения к ребенку становятся также появление специфически детского помещения в богатых домах — детской, а также изготовление детской мебели и посуды, предметов детского быта; возникновение новых образцов игрушек; появление стиля детских причесок; выпуск предметов ухода за ребенком, специальных мазей, присыпок и т.п.; появление детских доз в фармакологии и института бонн/гувернанток; описание своеобразных детских «режимов дня», не совпадающих с ритмом жизни взрослого; спецификация одежды, игрушек и предметов для девочек и мальчиков; и, конечно, создание своеобразного культурного пласта — детской литературы наставительного или религиозного содержания (в первую очередь, создание адаптированной и иллюстрированной «Библии для детей») и детской музыки.

Особый интерес, безусловно, представляет история игр и игрушек, которая почти так же стара, как история человечества, хотя и нельзя с достоверностью утверждать, что реплики колесниц, людей и животных, которые находят в детских, да и взрослых погребениях разного времени, — это действительно игрушки, а не культовые или магические статуэтки. Кроме того, известно, что воспроизведенные в миниатюре фигурки людей, животных, предметов быта часто предназначались не для детей, а для развлечения взрослых (знаменитые неаполитанские ясли, немецкие кукольные комнаты и дома, подвешенные над каминами куколки-марионетки и т.п. во все времена выполняли функцию изящных безделушек и использовались в качестве подарков и сувениров).

У игр и игрушек — своя история, и кажущиеся сегодня почти неизменными детские погремушки, лошадки, куклы совершенствовались и меняли свои функции на протяжении веков. Например, всем знакомая традиционная погремушка упоминается Аристотелем как «погремушка Архита». XIV-XV вв. подарили детскому миру игрушку под названием «Джек-проповедник» — маленькую фигурку проповедника за кафедрой на пружинной подставке, части которой скреплены провололочкой. Нажимая на подставку, ребенок мог заставить фигурку кланяться, падать на кафедру, сгибать руки и т.п. Деревянная лошадка, ветряная мельница, птичка, волчок, кукла — самые традиционные (или архетипические) игрушки того времени. Особую роль играет, конечно, кукла, которая есть у детей почти всех народов мира и меняет свой облик в зависимости от исторического времени.

Некоторые игрушки даже попадали в опалу как «дьявольское изобретение». Так, в XVII в. некий Александр Тассони попал под суд за то, что в доме у него нашли так называемого «картезианского чертика» — фигурку, прыгающую в стеклянной трубочке, — излюбленную детскую игрушку русских «верб», известную у нас под названием «морского жителя».

Все сказанное является свидетельством постепенного оформления и обособления сферы детского в бытовой культуре взрослых и показателем глубоких внутренних изменений отношения к детям в обществе — теперь ребенок начинает занимать особое место в жизни взрослых. Но хотя интерес к детству и само понятие детства практически отсутствовали в культуре европейского Средневековья, это не означа-

ло, что детьми пренебрегали и вообще не заботились о них. *Понятие детства* не следует смешивать с *любовью к детям*; оно означает осознание специфической природы детства, того, что отличает ребенка от взрослого, даже и молодого. В Средние века такого осознания не было. Поэтому, как только ребенок мог обходиться без постоянной заботы своей матери, няньки или кормилицы, он начинал автоматически причисляться к обществу взрослых. Собственно, и тогдашнее взрослое общество сегодня покажется нам довольно инфантильным. Это, несомненно, объясняется прежде всего его умственным возрастом, но отчасти и физическим, поскольку оно в значительной степени состояло, в нашем теперешнем понимании, из детей и юношей. Чтение исторической беллетристики показывает, что возраст фрейлин и рыцарей едва достигал 15—16 лет, а человек старше 20—23 лет считался уже пожившим, умудренным и даже пресыщенным жизнью.

Новое время, особенно XVII и XVIII вв., ознаменовалось появлением нового образа детства, ростом интереса к ребенку во всех сферах культуры, более четким хронологическим и содержательным различением детского и взрослого миров и, наконец, признанием за детством автономной, самостоятельной социальной и психологической ценности.

Источником представлений об исторических образах детства является и литература.

В литературе классицизма детские образы еще не занимали сколько-нибудь значительного места, так как классицизм интересовало всеобщее, образцовое в людях, " *Детство* предстает скорее как возрастное отклонение от нормы (*не-зрелость*).

У просветителей XVII в. появляется интерес к ребенку, но преимущественно как к *объекту* воспитания. Это проявляется в первую очередь в возникновении специальной детской литературы, преследующей назидательные, дидактические цели (так, между 1750 и 1814 гг. в Англии было выпущено около 2400 книг такого рода). Детские и юношеские годы занимают много места в просветительских автобиографиях и «романах воспитания», изображаясь как период становления, формирования личности героя. Однако отрочество и юность для просветителей — еще не самоценные этапы жизни, а только подготовка к ней, имеющая главным образом служебное значение. Поэтому детские образы статичны, добродетельны, лишены той живости и спонтанности, с которой современное сознание связывает детское поведение.

Романтизм XVIII в. установил культ ребенка и культ детства. С романтиков начинаются *детские дети*, их ценят самих по себе, а не в качестве кандидатов в будущие взрослые. Внимание романтиков направлено к тому в детях и детском сознании, что будет утеряно взрослыми. Детская невинность и непосредственность противопоставляются «извращенному» и холодному миру рассудочной взрослости. Самоценность детства всячески подчеркивается, но ребенок выступает как отвлеченный символ невинности, близости к природе и чувствительности, недостающих взрослым. Культ идеализированного детства по сути не содержал в себе подлинного интереса к психологии реального ребенка. Объективное изучение детства даже показалось бы романтику кощунственным, а повзросление в этой системе взглядов выглядело скорее потерей, чем приобретением.

Образы детства в художественной литературе и искусстве нового времени меняются и развиваются. Так, в реалистическом романе 1830—1850-х гг., особенно у Ч. Диккенса, появляются образы бедных, обездоленных детей, лишенных домашнего очага, жертв семейной и особенно школьной тирании, однако сами дети остаются одномерно наивными и невинными. Затем художественному исследованию подвергается семейное «гнездо» и выясняется, что под теплой оболочкой здесь часто скрываются жестокое рабство, гнет и лицемерие, калечащие ребенка.

По мере углубления психологического анализа сами детские образы также утрачивают былую ясность и одномерность. Л. Н. Толстой изображает развитие рефлекс-

сии и морального сознания ребенка. В творчестве Ф. М. Достоевского дети, живущие в атмосфере низменных страстей, сами очень рано проявляют жестокость. В произведениях Т. Манна, Г. Гессе, Р. Роллана, А. Франса, Г. Джеймса, В. Гюго, Д. Джойса и др. в полный голос звучит мотив одиночества и разорванности внутреннего мира подростка.

Многомерность и разнообразие детских образов в литературе или портретной живописи отражают не только прогресс художественного познания и различия в отношении к ребенку, но и изменения в реальном содержании детства и его символикации в культуре.

М. Эпштейн и Е. Юкина сопоставили детские образы С. Т. Аксакова и Л. Н. Толстого, Ч. Диккенса и М. Твена. Если Ч. Диккенс поэтизирует семейную идиллию детства, то М. Твен — романтику странствий и приключений, радость бездомности. Для героев Ч. Диккенса «холодный дом» невыносим потому, что он *холодный*, утративший теплоту родства и воздвигнутый на фундаменте деловой целесообразности; для героев М. Твена и родной кров невыносим, потому что это *дом*, замкнутое пространство, слишком тесное для их дерзкой предприимчивости.

Но насколько литературные образы детства универсальны или статистически типичны для соответствующих народов? Верно ли, что большинство американских подростков XIX в. похожи на Тома и Гека, а русских — на Николеньку и Сережу?

По мнению М. Эпштейна и Е. Юкиной, художественные образы детства нужно рассматривать под разными углами зрения: 1) *эстетически* — как демонстрацию возможностей того или иного художественного направления, стиля; 2) *социологически* — как отражение классовых, сословных, экологических и иных особенностей стиля жизни и воспитания; 3) *этнологически* — как отражение этнических особенностей; 4) *исторически* — как отражение восприятия ребенка в разных эпохах; 5) *психологически* — как воплощение разных психологических, личностных типов; 6) *идеологически* — как отражение социально одобряемого образа ребенка; 7) *биографически* — как отражение индивидуальных черт характера и биографии автора.

«Открытие» детства позволило описать и полный цикл человеческой жизни. Хотя для характеристики возрастных периодов жизни в научных сочинениях XVI—XVII вв. использовались термины «детство», «отрочество», «юность», «молодость», «зрелость», «старость», «сенильность» (глубокая старость), современное значение этих слов не соответствует их первоначальному смыслу. В старину периоды жизни соотносились с четырьмя временами года, с семью планетами, с двенадцатью знаками зодиака и т.п. Совпадение чисел воспринималось как один из показателей фундаментального единства Природы.

В XVI—XIX вв. осмысление возраста связано не столько с биологическими стадиями, сколько с социальными функциями людей.

Так, например, в росписи Дворца Дожей символически изображены все возрасты человеческой жизни. Игрушки символизируют стадии *детского возраста*: это малыши, играющие с деревянным коньком, куклой, ветряной мельницей и птичкой. *Школьный возраст*: мальчики учатся читать, держат в руках книги, а девочки учатся вязать. *Возраст любви и спорта*: юноши и девушки вместе гуляют на празднике. *Возраст войны и рыцарства*: человек, стреляющий из ружья. *Зрелость*: изображены судья и ученый.

Дифференциация возрастов человеческой жизни, по мнению Ф. Арьеса, формируется под влиянием социальных институтов, т.е. новых форм общественной жизни, порождаемых развитием общества.

Развитие общества приводило и к дальнейшему изменению отношения к детям, взрослению, воспитанию. Стали возникать моралистические концепции детства. Для педагогов XVII в. любовь к детям выражалась уже не в баловании и увеселении их, а

в психологическом интересе к воспитанию и обучению — говоря современным языком, к социализации и нравственному воспитанию.

Но для того, чтобы наставить ребенка, исправить его поведение, прежде всего необходимо понять его, именно поэтому научные тексты конца XVI и XVII в. полны комментариев относительно детской психологии. К XV–XVI вв. появляются две новые идеи: представление о слабости детей и понятие о моральной ответственности за них Учителей. В XVIII в. в семейную социализацию начинает проникать концепция рационального воспитания, основанного на строгой дисциплине.

Функцию организованной подготовки детей к взрослой жизни принимает на себя школа, призванная воспитывать квалифицированных работников и примерных граждан. Именно школа, по мнению Ф. Арьеса, вывела детство за пределы первых 2–4 лет материнского, родительского воспитания в семье. Школа, благодаря своей регулярной, упорядоченной структуре, способствовала дальнейшей дифференциации того периода жизни, который обозначается общим словом «детство».

Универсальной мерой, задающей новую разметку детства, стал «класс». Первоначально классная система сложилась для разделения учеников *по способностям*, а вовсе не по возрасту, но поскольку возраст в целом связывался с развитием и познавательными возможностями, было узаконено разделение по возрастам как «меткам» уровня развития. Результатом становится разобщенность даже между близкими возрастными группами. Ребенок вступает в новый возраст каждый год, как только меняет класс.

До середины XVII в. существовала тенденция ограничивать раннее детство возрастом 5–6 лет, когда ребенок мог покинуть мать, няню или служанку; в возрасте 7 лет он мог идти в колледжи (т.е. средние и старшие классы школы) и даже начать сразу с 5-го класса. Позднее же школьный возраст был отложен до достижения ребенком 9–10 лет.

В результате первые десять лет жизни оказались явно «вытолкнуты» из школьной жизни, и детство, длящееся 9–10 лет, оказалось отделенным от школьного периода, начинающегося в этом возрасте. Причиной, наиболее часто выдвигавшейся для оправдания такого повышения школьного возраста, назывались слабость и «глупость» маленьких детей. Таким образом, отложенное начало школьного обучения в XVII–XVIII вв. «продлило» детство до 10 лет.

Ослабление строгой школярской дисциплины к XVIII в. соответствовало новой ориентировке в понятии детства, которая теперь не связывалась с представлением о слабости ребенка и более не признавала необходимости его унижения. Теперь это был вопрос выработки взрослого чувства ответственности и собственного достоинства. Ребенка следовало не столько *противопоставлять* взрослому, сколько *готовить к взрослой жизни*, что требовало постепенной и тщательной выработки нравственных привычек. Таковой стала и новая концепция образования, утвердившаяся в XIX в.

Следующий возрастной уровень (подростковый и юношеский) также связывается Ф. Арьесом с новой формой социальной жизни — институтом военной службы и обязательной воинской повинности. В XVIII–XIX вв. вследствие войн и революций в обществе возник новый интерес к фигуре военного офицера и солдата, и он же провел смутную, но вполне определенную ассоциацию между подростком, юношей и фигурой типичного солдата (юнкера). Понятие «подросток» привело к дальнейшей перестройке обучения. Педагоги начали придавать большое значение форме одежды и дисциплине, воспитанию стойкости и мужественности, которыми ранее пренебрегали.

Новая ориентация сразу же отразилась в искусстве, в частности в живописи, где новобранец представляется не плутоватым и преждевременно состарившимся воином, как раньше, а привлекательным солдатом — сочетанием духовной чистоты, физической силы, естественности и спонтанности. Именно такие юноши станут ге-

роями романов XX в.

Первая мировая война породила феномен «молодежного сознания», представленного в литературе «потерянного поколения», и на смену эпохе, не знавшей юности, как пишет Ф. Арьес, пришла эпоха, в которой юность стала наиболее ценным возрастом, в который все хотят вступить пораньше и задержаться подольше.

Каждый период истории, по Ф. Арьесу, соответствует определенному привилегированному возрасту и определенному подразделению человеческой жизни: молодость — это привилегированный возраст XVII в., детство — XIX, юность — XX.

Такое, хотя и беллетристическое, выделение качественно разных периодов жизни позволило осознать периоды жизни *как общественный феномен*.

Но, как отмечали Л. С. Выготский и Ж. Пиаже, факт предшествует описанию, и *существуют неизбежное запаздывание и принципиальное различие между становлением реального явления и его рефлексивным отражением*. И значит, развитие имеет свои законы и в целом не зависит от того, что художники, писатели или портные начинают замечать и описывать в нем. Сами работы Ф. Арьеса демонстрируют этот закон осознания: в нем описано только европейское детство, детство детей только высшего сословия и только со времен Средневековья. Но забота о детях, идеи их воспитания существовали задолго до Средних веков. Уже в текстах Демокрита и Аристотеля встречаются мысли, посвященные детям и детству. Поэтому, несмотря на интересные данные, приведенные Ф. Арьесом, мы должны учесть и другую объективную информацию о детстве.

Контекст описания возрастов жизни чрезвычайно важен, поскольку не только дает представление об историко-культурных влияниях на возраст, но порой и искажает представление о возрасте. Примером последнего служит описанное Ф. Арьесом детство короля Франции Людовика XIII (начало XVII в.), часто весьма далекое от реальных возможностей ребенка в конкретном возрасте.

Так, в полтора года Людовик XIII играет на скрипке и одновременно поет, в три года он читает, а в четыре — пишет, умеет стрелять из лука, развлекается играми с переодеванием, участвует в театральных постановках, в 5—6 лет играет в карты, в шахматы и в теннис. С 7 лет его воспитание приобрело мужской характер: он начинает обучаться искусству охоты, стрельбе, азартным играм и верховой ^{е3}Де, читает литературу педагогического и моралистического типа.

59

В этнографической литературе есть описания детей того же возраста, что и Людовик XIII, но их детство в корне отличается от европейского, хотя наблюдения произведены уже в XX в. Так, этнограф Д. Локвуд описывает жизнь народа пинтуби, сохранившего культуру и образ жизни людей каменного века.

Он пишет, что девочка 2-3 лет во время еды засовывала себе в рот то огромные куски лепешки, то кусочки мяса крошечной игуаны, которую она сама поймала и испекла в горячем песке. Ее младшая сводная сестра сидела рядом в грязи и расправлялась с банкой тушенки (из запасов экспедиции Д. Локвуда), вытаскивая мясо пальчиками. Когда перед рассветом аборигены разожгли костер, чтобы защититься от порывов холодного ветра, маленькая девочка, еще не умеющая как следует ходить, устроила для себя отдельный костер. Наклонив голову, она раздувала угли, чтобы огонь перекинулся на ветки и согрел ее. Она была без одежды, наверняка страдала от холода, но все же не плакала. Вообще, хотя в лагере было трое маленьких детей, члены экспедиции Д. Локвуда никогда не слышали их плача.

Для понимания конкретной природы детства, отрочества и юности важны также социально-демографические и хозяйственно-экономические аспекты развития общества на определенном этапе.

Как указывает И. С. Кон, в рамках характерного для современной педагогики

сентиментального детоцентризма вопрос, сколько стоит выращивание ребенка и какова приносимая им польза, выглядит вульгарным и даже циничным. Между тем историко-демографические исследования в странах с низким уровнем социально-экономического развития показывают, что между рождаемостью и участием детей в производительном труде (фактически, длительность детства) существует определенная положительная связь: материальная «окупаемость» рождения и воспитания ребенка стимулирует рождаемость. Так было и в Европе. Недаром К. Маркс посвятил детскому труду целую главу «Капитала». В XIX в. детский труд был необходимым элементом семейного дохода, и дети составляли до 20% рабочей силы на стекольных, спичечных и табачных предприятиях.

С ростом материального благосостояния общества положение изменилось. Вместо заводов и фабрик дети теперь сосредоточены в детских садах и школах. Воспитание детей стало обходиться родителям и обществу значительно дороже, а «отдача» с их стороны уменьшилась. Социальная педагогика видит в этом прогресс, обусловленный объективным усложнением содержания и методов и удлинением сроков социализации и т.д. Но оборотной стороной этого процесса становится затяжная инфантильность подростков и юношей, которых старшие рассматривают не как ответственных субъектов общественной деятельности, а как зависимый объект воспитания и обучения. «Любовь к детям» оборачивается невольным и неосознаваемым умалением их реальных возможностей и прав, мелочной социальной и эмоциональной опекой.

Социально-экономические факторы существенны и для понимания частных, локальных институтов и методов социализации.

Например, распространенная в XVIII—XIX вв. среди аристократии традиция нанимать кормилицу или отдавать грудных младенцев на выкармливание в чужие (как правило, бедные) семьи до достижения полутора-двух лет была следствием не только относительного безразличия общества к детям, но и трудностей перехода Европы от аграрной экономики к индустриальной. В аграрном обществе женщина-мать совмещала уход за детьми с домашней работой. В новое время количество мелких городских буржуа возросло, а материальное положение их ухудшилось, заставляя матерей искать оплачиваемую работу вне дома, а новорожденных отдавать в чужие руки. Отмирание этой практики в начале XX в. объясняется не столько тем, что женщины внезапно стали хорошими матерями, сколько изменением типа экономики, уменьшением доли женщин в несельскохозяйственной рабочей силе и улучшением условий семейного быта.

Историко-социологические данные свидетельствуют также, что на разных этапах развития общества традиционные родительские ценности меняются: например, по сравнению с 50-ми гг. XX в. личную автономию и самостоятельность ребенка сегодня ценят выше, а послушанию и конформности придают меньшее значение.

Если социологически ориентированные исследователи пытаются раскрыть объективные условия и предпосылки эволюции понятия детства и функционирования связанных с ним социальных институтов, то «психологическая история» апеллирует преимущественно к внутренним, мотивационным процессам, пытаясь «расшифровать» их посредством психоаналитической интерпретации биографических данных, интимной переписки, дневников и других личных документов.

Самой известной концепцией детства в этом плане является **«психогенная теория истории» (психоистория)** Л. Демоза. Психоистория, по Л. Демозу, — это независимая отрасль знания, которая не описывает отдельные исторические периоды и факты, а устанавливает общие законы и причины исторического развития, коренящиеся во *взаимоотношениях детей и родителей*. Центральной силой исторического изменения, по Л. Демозу, являются не техника и экономика, а «психогенные» изме-

нения в личности, происходящие вследствие взаимодействий сменяющих друг друга поколений родителей и детей.

Этот общий тезис раскрывается в серии гипотез.

1. Эволюция взаимоотношений между родителями и детьми — независимый источник исторического изменения: сменяющие друг друга поколения родителей способны возвращаться (регрессировать) к психическому возрасту своих детей и разрешать связанные с этим возрастом проблемы лучше, чем они это делали в период своего собственного детства.
2. «Генерационное давление» к психическому изменению автоматически само собой вытекает из потребности взрослого человека вернуться к пройденной фазе своего развития и из стремления ребенка к контакту со взрослыми, независимо от каких бы то ни было социальных и технологических изменений. Поэтому его можно обнаружить даже в периоды социального и технического застоя.
3. История детства представляет собой последовательный ряд все более тесных сближений между взрослым и ребенком.
4. Из гипотезы, что история означает общее улучшение ухода за детьми вытекает, что чем глубже мы уходим в прошлое, тем менее эффективными будут способы, которыми родители отвечают на развивающиеся потребности ребенка. Так что, например, если в сегодняшней Америке жертвами плохого обращения являются меньше миллиона детей, то в прошлой истории должен быть момент, когда так обращались с большинством детей и такое положение считалось нормальным.
5. Поскольку психическая структура всегда должна передаваться из поколения в поколение сквозь узкую воронку детства, воспитательные обычаи общества являются не просто одной из его культурных черт, а главным условием трансмиссии и развития всех прочих элементов культуры; они ставят определенные пределы тому, что может быть достигнуто во всех других сферах истории. Специфический детский опыт — необходимая предпосылка поддержания соответствующих культурных черт, и как только меняются детские переживания, исчезают и связанные с ними черты культуры.

В соответствии со своими идеями Л. Демоз подразделяет всю историю детства на 6 периодов, каждому из которых соответствует определенный стиль воспитания и форма взаимоотношений между родителями и детьми.

1. Инфантицидный стиль (с древности до IV в. н.э.) характеризуется массовым детоубийством, а те дети, которые выживали, часто становились жертвами насилия. Символом этого стиля служит образ Медеи.

2. Бросающий стиль (IV—XIII вв.). Как только культура признает наличие у ребенка души, инфантицид снижается, но ребенок остается для родителей объектом проекций, реактивных образований и т.д. Главное средство избавления от них — оставление ребенка, стремление сбросить его с рук. Младенца сбывают кормилице, либо отдают в монастырь или на воспитание в чужую семью, либо держат заброшенным и угнетенным в собственном доме. Символом этого стиля может служить Гризельда, оставившая своих детей ради доказательства любви к мужу.

3. Амбивалентный стиль (XIV—XVII вв.) характеризуется тем, что ребенку уже дозволено войти в эмоциональную жизнь родителей и его начинают окружать вниманием, однако ему еще отказывают в самостоятельном духовном существовании. Типичный педагогический образ этой эпохи — «лепка» характера, как если бы ребенок был сделан из мягкого воска или глины. Если же он сопротивляется, его беспощадно бьют, «выколачивая» своеволие как злое начало.

4. Навязчивый стиль (XVIII в.). Ребенка уже не считают опасным существом или простым объектом физического ухода, родители становятся к нему значительно

ближе. Однако это сопровождается навязчивым стремлением полностью контролировать не только поведение, но и внутренний мир, мысли и волю ребенка. Это усиливает конфликты отцов и детей.

5. Социализирующий стиль (XIX — середина XX в.) делает целью воспитания не столько завоевание и подчинение ребенка, сколько тренировку его воли, подготовку к будущей самостоятельной жизни.

Этот стиль может иметь разные теоретические обоснования, от фрейдовской «канализации импульсов» до скиннеровского бихевиоризма и социологического функционализма, но во всех случаях ребенок мыслится скорее объектом, чем субъектом социализации.

6. Помогающий стиль (начинается в середине XX в.) предполагает, что ребенок лучше родителей знает, что ему нужно на каждой стадии жизни. Поэтому родители стремятся не столько дисциплинировать или «формировать» его как личность, сколько помогать индивидуальному развитию. Отсюда — стремление к эмоциональной близости с детьми, пониманию, эмпатии и т.д.

Теория Л. Демоза критиковалась по нескольким пунктам. В первую очередь, это тезис о «независимости» эволюции взаимоотношений родителей и детей от социально-экономической истории. Многие отмеченные Л. Демозом особенности отношения родителей к детям объясняются не столько «проективными механизмами», сколько экономическими условиями. В частности, инфантицид связывается антропологами, демографами и историками прежде всего с низким уровнем материального производства.

Человечество, как и всякий биологический вид, всегда придавало большое значение продолжению рода. Деторождение почти всюду оформляется особыми священными ритуалами. Многие религии считают бесплодие самой страшной божественной карой, но нигде не известно проклятий, обрекающих на повышенную плодовитость. Все народы по-своему заботятся, любят и выращивают потомство. Но от инстинктивной потребности в продолжении рода до индивидуальной любви к ребенку, благополучие которого становится смыслом и осью собственного существования родителей, — дистанция огромного размера. И дело здесь не столько в психологии, сколько в экономике. Народы, стоящие на низшей ступени исторического развития, живущие собирательством, физически не могут прокормить большое потомство.

Переход к производящей экономике существенно меняет дело. Оседлый образ жизни и более надежная пищевая база объективно способствуют более высокой выживаемости детей, и инфантицид перестает быть жестокой экономической необходимостью.

Как и любая «глобальная» концепция, концепция Л. Демоза не учитывает имманентной, универсальной *амбивалентности* отношения к детям, существующей на всех этапах исторического развития и присущей всякому возрастному символизму. Образ ребенка и тип отношения к нему неодинаковы в разных обществах, причем это зависит как от уровня социально-экономического развития, так и от особенностей культурного символизма.

Схема Л. Демоза, как и схема Ф. Арьеса, отличается европоцентризмом, но даже в европейской культурной традиции существуют несколько разных образов ребенка, каждому из которых соответствует свой собственный стиль воспитания. Но ни один из этих стилей, точнее — ценностных ориентации, никогда не господствовал безраздельно. В каждом обществе и на любом этапе его развития сосуществуют разные стили и методы воспитания, в которых ясно прослеживаются многочисленные *сословные, классовые, региональные, семейные* и прочие вариации. Даже эмоциональные отношения родителей к ребенку, включая их психологические защитные механизмы, нельзя рассматривать изолированно от прочих аспектов истории, в частности эволюция стиля общения и межличностных отношений, Ценности, придаваемой ин-

дивидуальности, и т.п.

Выводы и заключения

1. Прежде чем развитие человека стало специальным предметом научно-психологического анализа, оно осмыслялось в философии и культуре (живописи, литературе), фольклоре, что до сих пор придает изучению развития человека междисциплинарный характер.
2. Историография развития человека представлена в работах Ф. Арьеса. Он проследил социокультурный процесс осмысления человеком качественных изменений в своем развитии путем анализа истории живописи, литературы, системы образования истории игр, костюма, ритуалов, календарных праздников и т.д. на протяжении XIII—XIX вв.
3. Л. Демозу принадлежит идея создания психоистории — самостоятельной отрасли знания, которая не описывает отдельные исторические периоды и факты, а устанавливает общие законы и причины исторического развития, коренящиеся во взаимоотношениях детей и родителей.

6

СТАНОВЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Описательный (донаучный) этап в становлении психологии развития. Появление идеи развития. Дифференциация возрастных этапов в связи с потребностями практики обучения. Становление психологии развития как науки и экспериментальной практики.

Сущностное *психологическое* изучение развития человека сформировалось как ветвь сравнительной психологии довольно поздно — в конце XIX в. Описательный (донаучный) этап истории психологии развития связывают с тем, что психологические знания существовали в недрах *педагогике*, дифференцирующей развитие на возрасты в образовательных целях, *медицины* и *философии*, пытающейся заложить минимальное обоснование, объяснение развития.

Философские, педагогические и медицинские трактаты этого периода содержат фрагменты общих представлений о развитии психики, делении жизни на этапы, движущих силах и источниках развития и пр.

Среди философов были *материалисты*, считавшие, что развитие психики связано с соединением естественных начал (воды, огня, земли и воздуха), и *идеалисты*, выводившие психические явления из нематериальной субстанции (души).

Материалисты (Гераклит, Демокрит) считали, что душа и тело едины, и не видели особых различий между душой человека и животных. Идеалисты (Сократ и Платон) рассматривали душу как не связанную с телом и имеющую божественное происхождение. По Платону, душа старше тела; души человека и животных резко отличаются; душа человека имеет двойственный характер — есть душа высшего и низшего порядка. Первая бессмертна, она обладает чисто мыслительной силой, может переходить от одного организма к другому и даже существовать самостоятельно, независимо от тела. Вторая, свойственная также и животным, — смертна и выражает себя в инстинктивных побуждениях.

Собственно идея развития у древних мыслителей почти не просматривается, но идея воспитания и образования как процессов, создающих необходимые изменения, присутствовала, и в ней в неявном виде жизнь дифференцировалась на возрастные этапы.

Так, Платон (428—348 гг. до н.э.) предлагает следующие этапы образования: 1) с рождения до 3 лет дети воспитываются в семье; 2) с 3 до 6 лет под руководством назначенных государством воспитательниц занимаются на площадке играми; 3) с 7 до 12 лет посещают государственную школу, где обучаются чтению,

письму, счету, музыке и пению; 4) с 12 до 16 лет посещают школу физического воспитания; 5) с 16 до 18 лет изучают арифметику, геометрию и астрономию, преимущественно с практическими целями; 6) с 18 до 20 лет проходят эфебию, т.е. получают военно-гимнастическую подготовку; 7) с 20 до 30 лет — высшая ступень образования (философско-теоретический план); 8) с 30 до 35 лет — чисто философское образование.

Деля весь мир на мир идей и людей, мир вечный и мир теней, Платон в принципе не мог принять идею развития, она существовала для него лишь в предполагаемой педагогической практике, которую он подчинял интересам государства.

Вне философий науки в античности практически нет, все возможные науки как бы растворены в ней. Только медицина существует самостоятельно и условно представляет собой все естествознание. Именно в ней появляются гипотезы, подвергаемые эмпирической проверке и пытающиеся объяснить сущность изменений жизненных состояний (например, гипотеза о «пневме» — жизненном духе, дающем жизнь и мысль телу).

Первые попытки объяснения можно связать с возникновением философских систем, отвечающих на вопрос «почему?», поставленный в отношении хода развития, выраженного в дифференциации на возрасты (развитие = смена возрастов, почему возрасты сменяются?).

Так, Аристотель (384-322 гг. до н.э.), давая объяснение развитию, соответствующим образом представил и первую *возрастную периодизацию*, состоящую из трех этапов: 1) до 7 лет; 2) от 7 до 14 лет (до наступления половой зрелости); 3) от наступления половой зрелости до 21-го года. Если ранее предлагаемые возрастные деления не имели под собой иной теоретической основы, кроме государственной целесообразности, то Аристотель взял за основу *процессы развития, происходящие в самом человеке*.

Он исходил из того, что люди по природе своей различны, соответственно и воспитание должно быть дифференцированным. Более того, он настаивал на том, чтобы в воспитании учитывались межполовые различия. Требуя воспитывать детей как деятельных членов общества, он одновременно подчеркивал необходимость защиты их внутренней сферы и индивидуальности. В семье он видел стабилизирующее и социализирующее влияние, предлагая родителям так распределять труд в семье, чтобы по крайней мере один родитель имел возможность заботиться о воспитании детей.

Объясняя развитие, Аристотель, в противоположность Платону, ориентировался на биологию. Вся жизнь, по Аристотелю, есть процесс, который совершается прежде всего как внутреннее развитие. Аристотель не сомневался в существовании реального внешнего мира и за основу познания брал чувственный опыт. Говоря о единстве формы и содержания, он был первым, кто *выдвинул идею развития*.

В человеке Аристотель различал тело и душу, которые существуют нераздельно. Он считал, что существует три рода души — *растительная*, которая проявляется в питании и размножении; *животная*, которая помимо свойств растительной души проявляется в ощущениях и желаниях; *разумная*, которая помимо свойств растительной и животной душ отличается мышлением (познанием). Рождается человек с растительной душой, постепенно меняя ее на животную и разумную. Трем родам души соответствуют и три стороны воспитания — *физическое, нравственное, умственное*. Так, впервые в истории философии ход развития становится предметом не только описания, но и разъяснения, исходящего из представлений о самом развитии, а не из внешних причин. Это же находит свое проявление и в воспитательном интересе к человеку как индивидуальности.

В рамках медицины формулируются гипотезы о развитии и есть попытки их экспериментальной проверки.

Так, Эразистрат (310—250 гг. до н.э.) открывает *чувствительные и двигательные нервы*. К. Гален (200—130 гг. до н.э.) проводит эксперименты на животных, считая, что развитие душевной деятельности осуществляется мозгом и является его функцией. Он испытывал действие различных лекарственных веществ на животных, наблюдал их поведение после перерезки нервов, идущих от органов чувств к мозгу, после чего описал некоторые мозговые центры, управляющие движением конечностей, мимикой, жеванием и глотанием. Выделяя разные виды деятельности мозга, он впервые выдвинул положение о *врожденных и приобретаемых* формах поведения, о произвольных и непроизвольных мышечных реакциях.

Но и в этих представлениях идея развития неотчетлива. Используемые объяснения сравнительно просты и наивны. Вопрос о том, чем отличается ребенок от взрослого, мог получить только один ответ: меньшим количеством крови, меньшим количеством «пневмы» — метафизическая объяснительная схема допускала только *количественные* изменения.

В Средние века идея развития почти не получила продолжения, будучи подавлена христианскими религиозными догматами. И только эпоха Возрождения знаменует собой переход от средневековых традиций, в значительной мере сковавших развитие науки, культуры и искусства, к новому мировоззрению.

При этом содержательно меняется и система образования: в число преподаваемых дисциплин включаются математика, астрономия, механика, естествознание. Продолжают развиваться городские школы начального обучения для ремесленников и торговцев. Появляются школы для девочек (как правило, частные). Наряду с начальными школами в XVI в. появляются повышенные (латинские) школы и средние школы (коллегиумы, гимназии) с 8-10-летним обучением (для детей состоятельных родителей). Но в целом в плане возрастной дифференциации образования ничего нового не происходит: развитие ребенка до 7 лет остается на усмотрение семьи, а затем начинается обучение — детское (до начала взросления), подростковое и юношеское (с переходом в новый статус). По окончании соответствующих учебных заведений можно было поступить в университет. Следовательно, в основе возрастных делений, как и прежде, лежит педагогический опыт обучения лиц определенного возраста.

Специфической формой объяснения в Средние века и в эпоху Возрождения была философская схоластика, которую более интересовали сами объяснительные категории, а не содержание реальных процессов, стоящих за ними. Тем не менее некоторые необходимые для продвижения идеи развития мысли обнаруживаются и там.

Так, в трудах Фомы Аквинского (1225—1274) утверждается, что всякое бытие (и существующее в действительности, и возможное) может быть лишь бытием *единичных, отдельных* вещей. Он называет такое бытие *субстанцией*. Основные понятия его учения — понятия *действительности и возможности*. Каждая вещь есть сочетание «материи» и «формы»; при этом «материя» — это «возможность» принять «форму», а «форма» — «действительность» по отношению к «материи», уже принявшей «форму».

У. Оккам (ок. 1300—ок. 1350) объявил, что философия должна опираться не на веру, а на доказательства. По У. Оккаму, только чувственное, наглядное знание (называемое интуицией) может удостоверить существование чего бы то ни было и только оно относится к фактам. Учение о роли чувственной интуиции и опыта в деле познания связано у У. Оккама с двумя другими важными положениями его теории познания: требованием *простоты объяснения* (принцип экономии) и положением о том, что *реально существует только единичное* (номинализм).

Фактически Фома Аквинский, отталкивавшийся от трудов Аристотеля, ничего нового к Аристотелю в плане развития не добавил. Труды же У. Оккама заложили

основы постановки методологических проблем, связанных с процедурами объяснения в целом.

Наука на протяжении многих лет по сути безмолвствовала: христианство наложило табу на медико-физиологические исследования и практику.

XVII век не отличается резким поворотом к идее развития, но характеризуется существенным сдвигом в направлении перехода от описания и абстрактных моделей к эмпирической, *опытной проверке выдвигаемых гипотез о развитии*.

В педагогике появляется фигура Яна Амоса Коменского (1592— 1670), который на педагогической почве возродил идею Аристотеля о жизни как *внутреннем развитии*.

Осознание наличия в человеческом развитии дифференцированных этапов и, в частности, такого своеобразного периода, как детство, привело к необходимости научно и систематически изучать развитие. Принцип *природосообразности воспитания*, следования всеобщим законам природы, провозглашенный Я. А. Коменским, будет с этого момента вплоть до сегодняшнего дня повторяться в трудах педагогов, правда, каждый раз с новыми вариациями (Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, А. Дистервег и др.).

Я. А. Коменский является автором собственной возрастной *периодизации развития*. Он делит жизнь подрастающего поколения на четыре возрастных периода по шесть лет каждый: 1) детство (от рождения до 6 лет включительно); 2) отрочество — от 6 до 12 лет; 3) юность — от 12 до 18 лет; 4) возмужалость — от 18 до 24 лет. Детство характеризуется усиленным физическим ростом и развитием органов чувств; отрочество — развитием памяти и воображения и их исполнительными органами (языком и рукой); юность, помимо указанных качеств, характеризуется более высоким уровнем развития мышления; возмужалость — развитием воли и способностью сохранять гармонию.

Соответственно этому делению Я. А. Коменский предлагает для детей до 6 лет — «материнскую» школу; для отрочества — шестилетнюю школу родного языка; для юношества — латинскую школу или гимназию; для возмужалых молодых людей — академию.

В философии одним из первых, кто указал на необходимость эмпирических исследований в детском и юношеском возрасте, был Д. Локк (1632-1704). Он утверждал, что ребенок — это не маленький взрослый и что взрослые совершают грубые ошибки, ложно оценивая возможности и потребности ребенка с точки зрения собственных представлений об их характере.

Вообще, философия нового времени решительно порывает с теософской традицией и обращается к опытной науке, хотя свои цели видит в разработке методологии познания.

Так, Ф. Бэкон (1561-1626) возвращается от христианской теологии, отстаивавшей идею сотворения мира Богом, к концепции становления мира, развивая представления древнегреческой диалектики о происхождении универсума из материального первоисточника. Эта идея единства материи, формы и движения вошла позднее в сокровищницу материалистической философии.

Идею материального единства эволюционирующего мира подхватил Р. Декарт (1596—1650) и обогатил ее идеей изменчивости, развития как основного закона бытия, в котором коренятся все законы природы. Однако Р. Декарт останавливается перед последовательным проведением эволюционного принципа материального единства мира, подойдя к учению о человеческой душе. Мыслящая субстанция ставит непроходимую границу его пониманию как материального единства мира, так и универсальности идеи развития этого мира. Принимая идею развития как *космогоническую гипотезу*, он остается в рамках метафизики в отношении мыслящей суб-

станции. Р. Декарт выступает в науке не только как философ, но и как естествоиспытатель, хотя, несмотря на принятый тезис движения и прогрессивную идею рефлексивной дуги, сама по себе идея развития у него отсутствует.

Тем не менее идея Ф. Бэкона прочно вошла в философию. На новый, системный уровень ее вывел знаменитый теоретик философии Б. Паскаль (1623—1662). Предвосхищая гегелевское положение о необходимости мыслить истину как систему, Б. Паскаль проводит параллель между органической целостностью научной истины и организмом человека. Он вплотную подошел к исчислению бесконечно малых величин — к дифференциальному и интегральному исчислению, т.е. к будущему закону перехода количественных изменений в качественные.

На новом методологическом уровне натурфилософию как логическую систему развивает Б. Спиноза (1632—1677) — автор учения о субстанции, атрибутах и модусах. В его учении развитие выступает как процесс развертывания субстанции в атрибуты и модусы и ее обратного свертывания, но уже на новом витке. Знаменитое изречение «субстанция есть причина самое себя» является основой учения Б. Спинозы.

Г. В. Лейбниц (1646—1716) объявляет активным, действующим, изменяющимся буквально всё — его «монады» изменяются, превращаются, трансформируются, связываются и т.д. Именно поэтому многие исследователи считают его основоположником диалектического метода мышления, развитого немецкой классической философией.

В большой мере накоплению знаний об изменениях, происходящих в организме на физиологическом уровне, способствовали исследования У. Гарвея (1578—1657), открывшего систему кровообращения.

В XVIII в. идея развития начинает занимать умы многих исследователей. Так, в педагогике большой резонанс вызвала книга Ж.-Ж. Руссо (1712-1778) «Эмиль, или О воспитании», в которой он изложил свои взгляды на возрастную периодизацию развития. Жизнь своего воспитанника он делил на четыре периода: 1) от рождения до 3 лет: в центре внимания в это время должно быть физическое воспитание детей; 2) с 4 до 12 лет: период «сна разума», когда ребенок еще не может рассуждать и логически мыслить, когда следует развивать главным образом «внешние чувства», когда силы ребенка накапливаются для того, чтобы найти выход. Уже в более старшем возрасте; 3) от 13 до 15 лет: в эти годы широко развертывается умственное воспитание, удовлетворяются умственные запросы ребенка; 4) «период бурь и страстей» (от 16 лет и до совершеннолетия): осуществляется преимущественно нравственное воспитание.

Мысль Я. А. Коменского о природосообразности присутствует и в воззрениях Ж.-Ж. Руссо. Более того, для каждого возраста он стремится выделить ведущее начало, а также понять, что связывает этапы. Он призывает учитывать возрастные особенности с тем, чтобы воспитание не шло вразрез с развитием.

Будучи убежденным, что только новорожденный свободен от испорченности мира, Ж.-Ж. Руссо обращается к «негативной» педагогике и уповает на естественное созревание человека. Сущность воспитания, как он считает, заключается в том, чтобы наличному состоянию зрелости предложить соответствующие учебные задачи. Любое опережение, по Ж.-Ж. Руссо, любая попытка авторитарного достижения воспитательных целей наносит вред развертыванию доброго в человеке.

Влияние «Эмиля...» на развитие интереса к душе ребенка трудно переоценить. Для будущей психологии развития оказались даже не так важны педагогические положения, выдвигаемые Руссо, как его подлинная любовь к детству, глубокое уважение к личности ребенка, внимание к внутренним закономерностям его развития. В книге Руссо общество впервые открыло для себя необходимость войти во внутренний мир ребенка, желание прислушаться к таинственному росту его личности, уга-

дать пути его развития.

Превращению психологии развития в науку способствовали труды И. Н. Тэтенса (1736-1807). Его книга «Философские опыты о человеческой природе и ее развитии» содержит идеи, далеко опережающие свое время. Так, например, от непосредственных воспитательных задач он обратился к поиску *общих закономерностей развития*, предложил использовать метод наблюдения, обратил внимание на *протекание* развития, а не только на отдельные возрастные группы, предложил наряду с организмом рассматривать как важнейшие *факторы развития* воспитание, упражнение и образцы поведения.

В конце XVIII в., в 1787 г. появилась первая книга, положившая начало *научному* изучению детской души. Она принадлежала немецкому врачу и философу Д. Тидеману (1748-1803) и называлась «Наблюдения за развитием душевных способностей ребенка».

Указывая, что искусство воспитания до сего времени не опиралось на *изучение развития душевных свойств с точной датировкой его периодов*, Д. Тидеман представил результаты своих наблюдений за поведением одного мальчика от рождения до трех лет. Он фиксировал, как постепенно, неделя за неделей, месяц за месяцем, происходят изменения в сенсорике и двигательной области, как на 8-й неделе возникают аффекты, на 7-м месяце — произвольная артикуляция звуков и т.д. Фактически, это были первые дневниковые записи наблюдений за развитием ребенка. Именно эта книга кладет начало систематическому, основанному на технике наблюдения, лонгитюдному изучению развития поведения детей раннего возраста.

Несколько позднее, в 1800 г., под влиянием идей Д. Тидемана, Пассевиц выпустил книгу о жизни ребенка в первые 8 месяцев. Но в целом *психологический* анализ развития приветствовался менее, чем прикладной, педагогический, и о книге Д. Тидемана снова вспомнили лишь во второй половине XIX в. и долго знали ее лишь по французскому переводу.

Ф. А. Карус (1770-1808) в дифференцированных описаниях различных возрастов рассматривал вопросы ориентации в жизненном пути личности, учета индивидуальных аспектов развития, возраст — как индикаторную переменную, а также взаимодействия между человеком и средой.

Ж. А. Кондорсе (1743—1794), на практике реализуя идеи Ж.-Ж. Руссо, предложил следующую школьную систему: 1) первичная (начальная) школа с 4-летним курсом: чтение, письмо, элементарные сведения по грамматике и арифметике, начатки геометрии, знакомство с сельским хозяйством и ремеслами, основы общественного строя и морали; 2) школа второй ступени (вторичная) с 3-летним курсом: математика, естествознание, элементарные сведения о торговле, принципы морали и обществоведение; 3) институты — учебные заведения с 5-летним курсом: завершается среднее образование, и молодежь получает некоторую профессиональную подготовку; 4) лицеи — высшие учебные заведения, учреждаются взамен схоластических университетов.

Влияние Ж.-Ж. Руссо испытывали И. Г. Песталоцци и Ф. Фрёбель, открывшие новую страницу в истории педагогики. Так, И. Г. Песталоцци (1746—1827) прямо указывал, что хотел бы построить весь процесс обучения ребенка на психологической основе. В его учении воспитание отделено от развития. Воспитание, по его мнению, должно не плестись вслед за природой, повторяя ее, а *активно формировать личность* ребенка. Развитие же, как природное основание воспитания, является той прочно стоящей скалой, на которой строится здание воспитания. Теория элементарного образования, предложенная И. Песталоцци, дальше развивает идею *дифференциации обучения*. Вычлениются физическое, трудовое, нравственное воспитание, выделяется умственное образование, создаются частные методики начального обу-

чения. Идея *развивающего школьного обучения*, выдвинутая И. Песталоцци, легла в основу дальнейшего развития педагогической мысли.

Если педагогика XVIII столетия прониклась идеей развития в ее прикладном аспекте, то философия развернулась от онтологической направленности к гносеологической. В вопросе, как устроен мир и как его изучать, акцент был перенесен на вторую часть, при этом онтологическая часть оказалась производной от гносеологической. Во многих учениях того времени (И. Кант, И. Г. Фихте) мир рассматривался как проекция наших представлений о нем, что породило массу споров об идеализме как философском направлении. Тем не менее для методологии психологии развития в этих теориях есть масса полезного.

Так, И. Кант (1724—1804) реализовал в своей теории познания идею диалектического синтеза. В ней получают концентрированное выражение все законы диалектики, поскольку синтез есть движение вперед, развитие, прогресс во всем многообразии его определений, от качественного скачка и до единства (тождества) в синтезе противоположных сторон или стадий, «тезиса» и «антитезиса» исследуемого процесса.

Концепция И. Г. Фихте (1762—1814) обогатила психологию идеей «Я», которое в диалектике взаимоотношений с «не-Я» разворачивает свои потенциальные возможности, а также идеей рефлексии, позволяющей субъекту погружаться в глубины своего «Я».

Тем не менее *мыслить в категориях развития и рассматривать сам процесс развития* — разные вещи. Возможность естественно-научного анализа и объяснения развития в XVIII в. в большей мере выражена у физиологов и врачей.

Так, швейцарский ученый А. Галлер (1708—1777), выдающийся физиолог XVIII в., опубликовал в полном смысле революционный труд «Основы физиологии». В нем он именовал организм «живой машиной», развивающейся по собственным внутренним законам, а не под влиянием внешних факторов.

Ж. Ламетри (1709—1751) в знаменитом трактате «Человек-машина» сделал крутой поворот к воинствующему материализму, сведя картезианское «сознание» к телесной субстанции. По Ж. Ламетри, материя способна мыслить в силу своей организации. Высшие психические функции он рассматривал как результат усложнения присущей телу способности ощущать.

Л. Гальвани (1737-1798), открывший электричество в живых тканях, проложил путь к исследованию нервной системы. Поначалу «животное электричество» просто занимало место «жизненного духа», но позднее стало действительно научным средством изучения нервной системы. Современная же эра изучения нервной системы электрическими методами, как мы помним, началась с открытия Э. Г. Дюбуа-Реймоном тесной связи между электрическим током и нервным импульсом.

Взяв за основу методологические принципы материализма, П. Ж. Ж. Кабанис (1757-1808) стал рассматривать сознание не как локализованное в мозге духовное начало (субстанционального или феноменального характера), а как функцию этого телесного органа, не уступающую по степени реальности и телесности другим функциям организма.

В 1740 г. появился первый выпуск огромной «Естественной истории» Ж. Л. Л. Бюффона, отображавшей путь, пройденный нашей планетой за «семь эпох» — жизнь и развитие включались в общий процесс эволюции. Идея развития захватывает Д. Дидро, П. Л. М. Мопертюи, Ж. Б. Р. Робине, и вместе с разработкой гипотезы эволюции появляются ростки нового способа причинного рассмотрения явлений: поэлементный анализ и механистические представления уступают место более сложным *биологическим способам интерпретации*, в частности представлениям о видовых признаках и появлению классификации животного мира.

Уже к этому времени в анализе детства явно обозначились два противоположных подхода: 1) идея *врожденности* психических процессов, которые вызревают «естественным путем» и особенно не зависят от деятельности взрослых, и 2) идея о ребенке как «чистой доске» (*tabula rasa*), *утверждение о решающей роли обучения и воспитания*, с помощью которых можно «привить» желаемые черты характера, способности, качества.

Нужно отметить, что в России именно второй подход нашел горячих приверженцев. Уже В. Н. Татищев (1686—1750), сподвижник Петра I, придавал большое значение передаче детям опыта посредством языка и письменности. Н. И. Новиков (1744-1818), крупнейший публицист, просветитель, издатель XVIII в., писал о том, что ребенок, и особенно его нравственная сфера, развивается на основе подражания взрослым и на последовательном ознакомлении с их помощью с окружающим миром. А. И. Радищев (1749-1802) считал духовное развитие ребенка происходящим под влиянием внешних воздействий.

XIX век оказывается очень плодотворным для психологии развития в плане рассмотрения идеи развития, экспериментальных исследований в этой области и практики работы с развивающимся человеком.

Под влиянием естественно-научных дисциплин И. Ф. Гербарт (1776-1841) в значительной степени психологизировал педагогику.

Простейшим элементом психики он считал представление; все остальные психические явления суть видоизмененные представления. И. Ф. Гербарт ввел понятия ассоциации и апперцепции. Воспитание он разделил на 1) управление, 2) обучение, 3) нравственное воспитание. Им была разработана теория ступеней развития, основывающаяся на механизме апперцепции: 1) первая ступень — ясность: это углубление в состояние покоя, когда изучаемое выделяется из всего с чем связано, и углубленно рассматривается; 2) вторая ступень — ассоциация: это углубление в состояние движения, когда новый материал вступает в связь с уже имеющимися у учащихся представлениями, ранее полученными на уроках; 3) третья ступень — система: это осознание в состоянии покоя, когда учащиеся вместе с учителем ищут выводы, определения, законы на основе новых знаний, связанных со старыми представлениями; 4) четвертая ступень — метод: это осознание в состоянии движения, когда полученные знания применяются к новым фактам, явлениям, событиям. И. Ф. Гербарт различал и три вида обучения — описательное, аналитическое и синтетическое. Но несмотря на все это, идея развития отходит на второй план, а во главу угла ставится воспитание, которое операционализируется через сравнительно простые психологические механизмы, не связанные с развитием.

Вслед за И. Г. Песталоцци идею природосообразности воспитания как следования за естественным процессом развития человека развивал А. Дистервег (1790-1866).

В дополнение к принципу природосообразности он выдвинул тезис, что воспитание должно носить *культуросообразный* характер. Это позволило отойти от индивидуалистической трактовки человека и сосредоточить внимание на связи воспитания с жизнью общества. А. Дистервег создал дидактику развивающего обучения, изложил ее в виде целого свода законов и правил. Он также требовал учитывать возрастные и индивидуальные особенности школьника.

С именем бельгийского астронома и математика А. Куэтелета (1796— 1874) в психологии развития связывают введение *эмпирико-статистического метода*: путем количественного измерения и оценки всех возможных переменных (например, величины и веса тела, силы пульса, выраженности суицидов, отклонений, психических заболеваний и т.д.) он пытался создать *модель среднестатистического челове-*

ка. Он дифференцировал методы поперечных и продольных срезов в исследовании.

Вместе с тем труды Ф. В. Шеллинга и Г.В.Ф. Гегеля вносили в философию все более диалектический и гносеологический характер, влияющий на другие науки.

Так, Ф. В. Шеллинг (1775—1854) рассматривал процесс развития с двух сторон — онтологической и гносеологической. Опираясь на натурфилософию, он доказывает единство живой и неживой природы, раскрывающееся в эволюционном процессе; обосновывает мысль, что как отдельный элемент неживой природы является отображением общей деятельности природных сил, так и особь (индивид) есть лишь частный случай выражения биологического вида (общего). Задолго до Ч. Дарвина и Ж.-Б. Ламарка Ф. Шеллинг выдвигает идею, что последовательный ряд всех органических существ должен представлять собой *результат постепенного развития одной и той же организации*.

Гносеологическую сторону развития Ф. Шеллинг выводит из онтологической, натурфилософской: познание есть природная способность, высшая потенция природы, соединившая в себе все низшие потенции. Познавать — значит обнаруживать в себе свернутые потенции, раскрывать. Не мы познаем природу с помощью какой-то особой, своей, отличной от природы, отделенной от нее познавательной способности, а природа познает в нас себя, свои собственные природные потенции.

Развитие выступает у Ф. Шеллинга как открытое обнаружение того, что еще в неразличимом виде уже имелось в самом «начале». Допускать «возникновение» значило бы, по Ф. Шеллингу, полагать *появление нечего из ничего*. Оно сразу же привносит ошибочное представление о «возникновении» как беспредпосылочном, а потому Ф. Шеллинг с порога отвергает это понятие.

Над Ф. Шеллингом еще господствует традиция понимания развития как *постепенного изменения*, нигде не прерывающегося, не делающего «скачков». А взгляд, согласно которому неорганическая природа представляется исконно существовавшей, органическая же — возникшей (т.е. естественно-научный взгляд), настоятельно требует признания «скачка». Но это не увязывается с «постепенностью». Ф. Шеллинг предлагает следующий выход: из грубой материи никогда не могло бы появиться ничего живого, если бы в ее собственной основе не было органической целостности. Таким способом ему удастся обойти, но не разрешить проблему перехода к качественно новому формообразованию. Ссылки на «постепенность» развития от материи к ощущению и, далее, к сознанию остаются невразумительными, если не предположить эти «новые» качества уже предсуществующими — пусть в малой степени, хотя бы еще в зародыше — там, откуда они вырастают. Но тогда эти качества уже нельзя будет считать «возникшими», «новыми», их можно будет сравнительно легко «вывести» (ибо выведение путем изображения ступеней количественного роста одного и того же «готового» качества не представляет особого труда). Существенно то, что материалистический принцип в таком случае переворачивается: материя выступает спиритуализированной, одушевленной; она есть лишь пробуждающийся дух.

Г. В. Ф. Гегель (1770—1831) разработал систему категорий, из анализа взаимодействия которых можно было бы выводить законы развития бытия. Вместе с тем его диалектический метод оказывается также теорией бытия и построен как дифференцированная внутри себя теория-система. Он создал развитую теорию диалектики как логики и как метода, соединив диалектику и логику в единую концепцию диалектической логики, в рамках которой логическое мышление приобрело облик объективного категориального знания. Процесс становления истинного знания оказывается у Гегеля результатом исторического развития *противоречия между знанием и предметом, субъектом и объектом*.

Процесс восхождения сознания к истине проходит, по Гегелю, три ступени. На первой из них сознание пока еще является обыденным, и оно предметно, обращено

на внешние вещи. На второй стадии субъект обращается как на объект познания на *себя самого*, становятся *самосознанием*, а на третьей — субъект осознает свое внутреннее родство и тождество с внешним предметом, разрешает тем самым противоречие между первыми двумя стадиями и делается *абсолютным субъектом*. В ходе этих процессов субъект и объект, воздействуя друг на друга, изменяются сами вплоть до перехода в противоположность.

Центральным для понимания развития у Гегеля является *закон отрицания отрицания*, который содержит в себе следующие моменты: 1) диалектическое отрицание, 2) отрицание результата первого отрицания, 3) сохранение непреходящего содержания в результатах первого и второго отрицания, 4) частичное восстановление того, что снималось первым отрицанием, подъем на новый уровень развития, 5) движение к следующему циклу действия данного закона.

Гегель считает, что в природе имеется «дух развития», но затем выдвигает тезис о наличии в ней *необходимости*, некоторым образом соединенной со случайностью. Идеалистическая доктрина Гегеля вела к утверждениям, будто в природе нет изменений в том смысле, что нет естественного, физического процесса порождения, а есть лишь порождение в лоне внутренней идеи, составляющей основу природы. Гегель по-своему последователен и, отрицая естественное порождение, отрицает и естественное происхождение, т.е. развитие одних органических видов из других. И только в особом производном смысле в природе каждая последующая ступень содержит в себе низшие ступени. Последователен Гегель и в том отношении, что проясляет недоверие к поспешным выводам о наличии генетической связи между явлениями жизни на основании одной только последовательности во времени.

Педагогические и философские разработки идеи развития опирались на достижения естествознания, которое развивалось в двух направлениях: 1) углубление представлений о физиологии и психологии индивида, 2) развертывание биологических представлений об эволюции видов.

Так, к концу XVIII в. весьма прогрессивные идеи высказывал выдающийся чешский анатом, физиолог и врач Й. Прохазка (1749—1820). Именно он первым вплотную подошел к истинному пониманию механизмов высшей нервной деятельности, дал классическое описание рефлекторной дуги и в 1800 г. ввел понятие рефлекса, распространив его на деятельность всей нервной системы, в том числе и на психическую деятельность. Он исходил из идеи тотальной зависимости организма от природы, неразрывной связи с ней. Однако в качестве основания этой связи у него выступает не закон сохранения количества движения, а закон самосохранения живого тела, который выполняется только при условии осуществления избирательных реакций на воздействия внешней среды.

Большую роль в становлении эволюционного мировоззрения сыграли труды К. Линнея и Ж. Б. Ламарка в области видовой систематики растительного и животного мира. Именно они легли позднее в основу закона гомологических рядов, открытого Н. И. Вавиловым. Ф. Кювье (1769-1832) впервые стал рассматривать *поведение как видовой признак*, связанный со степенью развития мозга. Он считал, что отдельным видам животных свойственны определенные формы инстинктивного поведения, что животным присуща инстинктивная деятельность как врожденная, которая как неодолимая внутренняя сила направляет действия животного. Сравнивая строение мозга ряда животных, Ф. Кювье пришел к выводу, что с развитием мозга значение индивидуального опыта, обучения в жизни животных возрастает.

Но, безусловно, основные мысли о закономерностях эволюции были изложены Ч. Дарвином (1809-1882) в его трудах «О возникновении видов» (1859) и «О происхождении человека» (1871), воспринятых современниками неоднозначно. Ч. Дарвин считал, что биологическая эволюция является в основном результатом длительного процесса отбора. Наследственные качества, имевшие большие преимущества в адап-

тации к условиям окружающей среды, получали соответственно и большую вероятность сохранения в последующих поколениях. Влияние внешнего окружения ограничивается при этом только функцией соответствующего отбора наследственных качеств. Само же возникновение наследственных качеств и их передача из поколения в поколение подчиняются в основном законам размножения и, реже, мутации.

Английский философ Г. Спенсер (1820—1903) разработал картину мира, в которой повсюду видны законы развития: в эволюции видов, в истории народов, равно как и в психической жизни. Развитие рассматривалось им частично как *интеграция* во взаимосвязанное целое, частично как *дифференциация* внутри интеграции. Все более различающиеся части все более зависят друг от друга. Независимо от Ч. Дарвина он сформулировал понятие эволюционного процесса, в котором в качестве механизма представил наследование освоенных функций приспособления (теория Ж. Б. Ламарка) и отбрасывание неподходящих. Инстинкты он рассматривал как унаследованные функции. Поэтому он требовал изучать животных, у которых инстинкты можно наблюдать в их чистой форме. Тем самым Г. Спенсер оказал влияние на возникновение сравнительной психологии и психологии животных.

К. Бернар (1813—1878) впервые поставил вопрос о значении *гомеостаза*. Он считал, что постоянство внутренней среды является условием свободной и независимой жизни. Основными внешними условиями, необходимыми для жизни, К. Бернар считал воду, кислород, соответствующую температуру, химические вещества и необходимое количество резервов. Одним из основных законов поддержания свободной и независимой жизни К. Бернар считал двухтактность процесса питания: накопление резервов — расход резервов.

Позже У. Кэннон (1871-1945) стал понимать под гомеостазом не просто постоянство химических или физико-химических свойств организма, но физиологические механизмы, обеспечивающие устойчивость живых существ. Эта особая устойчивость не характеризуется стабильностью процессов — они постоянно меняются, однако в условиях «нормы» колебания физиологических показателей ограничены сравнительно узкими пределами.

Работа И. М. Сеченова (1829-1905) «Рефлексы головного мозга» представила все поведение человека основывающимся на принципе рефлекса, т.е. на основе известных в физиологии механизмов нервной деятельности, а исследования И. П. Павлова (1849—1936) поставили задачу раскрыть сущность развития и функционирования психики через объективные физиологические механизмы.

Ч. Шеррингтон (1859-1952) и его ученики открыли главнейшие законы спинальных рефлексов, анализ которых был положен в основу всего дальнейшего развития нейрофизиологии.

В связи со всеми указанными разработками в естественно-научном мышлении XIX в. оформились три значения понятия развития: ***преформированность, эпигенез и эволюция***. Согласно идее преформизма, развитие есть *развертывание заложенной в зародыше наследственности* до своей конечной формы. Концепция эпигенеза рассматривает развитие как *поступательный процесс, при котором особая жизненная сила из первоначально бесструктурной органической субстанции создает качества*. Эволюционное понятие «теория упадка» подчеркивает возникновение разнообразия различного из одного источника. В любом случае развитие рассматривается как *строго закономерный процесс, управляемый внутренними импульсами и внешними условиями роста, имеющий определенную последовательность и протяженность*.

Ассимилировав эти достижения, психология развития в конце XIX в. стала оформляться как самостоятельная научная дисциплина. Это было подготовлено также следующими условиями.

Во-первых, развивающаяся экспериментальная психология показала наличие качественных различий в психической деятельности взрослого и ребенка.

Во-вторых, работы Ж. Ламарка и Ч. Дарвина подготовили возможность использования эволюционного метода в анализе психического развития ребенка.

В-третьих, уже к середине XIX в. был накоплен обширнейший эмпирический материал, касающийся наблюдений за детьми, методов их обучения и воспитания, анализа специфики интеллектуального развития.

Этот материал, как мы видели, отражен в дневниковых записях, в литературе того времени, в фактах появления *специфически детского* — литературы, игрушек, помещений, предметов. В 1837 г. в Германии Фридрих Фрëбель открывает первый детский сад (в России первые подобные учреждения также появляются в 60-х гг. XIX в.), и переход к общественной системе воспитания и обучения детей потребовал выработки общетеоретических положений и конкретных методик работы с детьми разных возрастов. Ф. Фрëбель, руководствуясь психологическими идеями Я. А. Коменского и Ж.-Ж. Руссо, разработал и первые программы для общественных детских учреждений.

Объективные условия становления психологии развития, которые сложились к концу XIX в., связаны также с интенсивным развитием промышленности, с новым уровнем общественной жизни, что, собственно, подготовило необходимость возникновения современной школы. Именно на этом этапе и встала задача *понимания* ребенка, понимания проблем детской души.

С другой стороны, конец века ознаменовался и встречным побуждением взрослых — желанием *понять самого себя как личность*. Это тоже заставило относиться к развитию более внимательно — ведь *только через изучение психологии развивающегося ребенка лежит путь к пониманию психологии взрослого человека*. Именно поэтому сейчас в мировой психологии нет ни одного крупного исследователя, который бы наряду со специальными психологическими проблемами не обращался к анализу развития, создавая тем самым пеструю и во многом эклектическую картину развития.

В 1882 г. появилась книга физиолога В. Прейера (1841-1897) «Душа ребенка», всколыхнувшая мощную волну интереса к развитию ребенка. Поэтому с этой книгой часто связывают становление детской психологии как самостоятельной научной отрасли.

Этот труд явился итогом трехлетних наблюдений за развитием сына В. Прейера Акселя, проводившихся ежедневно не менее трех раз в день (утром, в поддень и вечером). Наблюдения за детьми велись и раньше, но именно эта книга открыла *новую эпоху* в изучении души ребенка и именно ею принято датировать возникновение психологии развития как отдельной отрасли науки. По следам В. Прейера пошли позднее Э. и Г. Скупин, К. и В. Штерн, собравшие громадный эмпирический материал по развитию ребенка.

Книга имела большой общественный и научный резонанс, причина которого — в *методе* В. Прейера: в ней впервые были заложены основы *научной* методики в изучении детства, впервые дан образец *систематического* сбора научно пригодного материала.

Прейеровские записи отличала не только свойственная натуралисту точность. Они возникли в ходе его эмбриологических исследований как попытка перейти от изучения жизненных процессов в утробный период к их анализу в постнатальные первые годы жизни. Конечно, для широких обобщений эти ранние дневниковые наблюдения с методологической точки зрения были непригодны — в них отсутствовали попытки теоретического упорядочения и интерпретации накопленных данных; В. Прейер в большей мере интересовался частными проблемами, чем их взаимосвязью. Отметим, что за основу была взята задача описания процессов с учетом их возрастной специфики, при этом в неявном виде в них присутствовала гипотеза созревания

или представление о биологической предзаданности развития.

Важнейшей особенностью внеутробной жизни В. Прейер признал *психогенезис* — возникновение и развитие актов, относимых не к категории *биологических*, а к категории *психических*. Принципиально новым в их трактовке было *обращение к фактору наследственности*, который, согласно В. Прейеру, играет в психогенезисе такую же важную роль, как *личная деятельность самого ребенка*.

С этой точки зрения он подверг критике традиционный эмпирически-ассоциативный взгляд на развитие детской души. Она не могла больше рассматриваться как «чистая доска», исписываемая личным опытом. Модель «чистой доски», как мы знаем, сложилась в борьбе с учением о «врожденных идеях», отрывавших развитие ребенка от социума, воспитания и вообще от внешних влияний. В свое время она выражала прогрессивное понимание возникновения психических влияний. И если до В. Прейера эта модель критиковалась со стороны чуждой детерминизму теории изначальности умственных форм, то теперь В. Прейер выступил против нее со стороны передовой детерминистской биологии. Он писал: «Еще до рождения ребенка белый лист нервно-психической организации его исписан уже множеством неясных, неразборчивых и невидимых знаков, представляющих собой седы чувственных восприятий, испытанных давно минувшими поколениями». Свою книгу он рассматривал как попытку отыскать ключ к «иероглифам души ребенка».

Ценность книги В. Прейера еще и в том, что она пыталась дать *систематический обзор целостного* развития всех психических сил ребенка. И здесь он проявил большое психологическое чутье, ведь как во времена В. Прейера, так в наши дни точного и научно пригодного материала для анализа психологии детства в распоряжении исследователей очень немного.

После Прейера становятся очень популярными тщательные систематические записи последовательности возникновения и усложнения двигательных, эмоциональных, речевых реакций ребенка. В первой четверти XX в. появляются разнообразные публикации дневниковых наблюдений за развитием детей (в России это дневники И. А. Сикорского, Э. И. Станчинской, А. Павловой, А. Левоневского и мн. др.). В частности, такие записи вел в 80-х гг. молодой тогда невролог В. М. Бехтерев, составивший, наблюдая за своим сыном Петей, перечень эмоциональных реакций полугодовалого ребенка.

Из других русских исследователей можно назвать А. И. Сикорского и Н. Н. Ланге, который прочитал в Новороссийском университете две лекции о душе ребенка, взяв за основу идеи В. Прейера.

Под влиянием новых теоретических идей уже к концу XIX — началу XX в. появляются практические разработки воспитательных и учебных программ (Ф. Фрëбель, С. Уилдерспин). Так, Ф. Фрëбель описывает развивающие игры для детей; среди документов Парижской Коммуны есть попытки обосновать необходимость детских яслей. В работах Д. и Э. Дьюи, П. Кергомар, М. Монтессори, О. Декроли психологически обосновываются учебно-воспитательные приемы, обеспечивающие наибольшую эффективность психического развития детей.

Бурно развивающаяся психология развития обретает три направления исследований: 1) собственно область детской психологии; 2) сравнительная психология, ориентированная на выявление различий в развитии животных и человека; 3) психология народов как прообраз современной культурно-антропологической психологии.

Поначалу все три направления были направлены на то, чтобы выявить закономерности филогенеза. Однако наблюдался и обратный эффект, согласно которому филогенез позволял по-новому взглянуть на онтогенез. Это соотношение между онто- и филогенезом было названо Э. Геккелем *биогенетическим законом*, предполагающим повторение в онтогенезе в сокращенной и сжатой форме истории филогенеза (теория рекапитуляции). Тем самым возникновение научной психологии развития

оказалось тесно связанным с биологией XIX в.

Открывшиеся новые направления психологических исследований привлекли к себе исследовательские силы. Так, в Америке начинает работу С. Холл (1846-1924), с именем которого впоследствии свяжут основание *педологии* — комплексной науки о детях, включающей педагогику, психологию, физиологию и т.д. ребенка. Со своими идеями выступает один из основателей современной психологии детства Д. Болдуин. В Англии выходит ценнейшая книга Д. Селли «Этюды по психологии детства».

Ученик В. Вундта С. Холл, непосредственно отвечая на нужды американской школы, начал читать курс лекций по психологии детства. Но чтение лекций учителям потребовало описания фактического содержания детской психики. Для этого С. Холл использовал не экспериментальные методики, усвоенные им в вундтовской лаборатории, а *вопросники*, которые раздавались учителям с целью сбора сведений о том, как дети представляют окружающий мир. Вскоре эти вопросники были расширены и стандартизированы. В них включались вопросы, отвечая на которые школьники должны были сообщать о своих чувствах (в частности, моральных и религиозных), об отношении к другим людям, о ранних воспоминаниях и т.д. Затем тысячи ответов статистически обрабатывались с целью представить целостную картину психологических особенностей детей различных возрастов.

Используя собранные таким образом материалы, С. Холл написал ряд работ, из которых наибольшую популярность приобрела «Юность» (1904). Но для истории детской психологии важно то, что С. Холл выдвинул идею создания специальной комплексной науки о Детях, названной им педологией.

Сейчас мы уже можем сказать, что этот проект в своей первоначальной форме строился на недостаточно надежных методических и методологических основах. Так, например, изучение психики детей с помощью вопросников вносило в психологию детства приемы интроспективной психологии. С. Холлу принадлежала также идея построения возрастов детства с опорой на *теорию рекапитуляции, согласно которой ребенок в своем индивидуальном развитии повторяет вкратце главные этапы истории всего человеческого рода*. Эта теория сложилась по образцу *биогенетического закона*, выдвинутого Э. Геккелем и гласившего, что *история развития индивидуального организма сжато повторяет основные стадии развития всего ряда предшествующих форм*.

Но что верно для биологии, как оказалось, неверно для психологии развития человека: С. Холл фактически говорил о *биологической детерминации детской психики*, формирование которой представлялось в виде перехода от одной фазы к другой, совершающегося в соответствии с основным направлением эволюционного процесса. Характер детских игр, например, объяснялся изживанием охотничьих инстинктов первобытных людей, а игры подростков считались воспроизведением образа жизни индейских племен.

Аналогии между своеобразием психики ребенка и психологическими особенностями древних цивилизаций пытались строить и раньше. Например, И. Тэн утверждал, что «ребенок в переходном состоянии обладает умственными свойствами, встречающимися в постоянном виде в первобытных цивилизациях, почти точно так же, как человеческий зародыш в переходном состоянии обладает физическими свойствами, встречающимися в постоянном виде у низших животных». Но И. Тэн имел в виду параллель между детским мышлением и культурной историей человечества, тогда как С. Холл делал вывод о биологической детерминации психики.

Из применения биогенетического закона к психологии детей вытекали глубоко реакционные выводы для педагогической практики, которые и сделал С. Холл. В частности, он настаивал на том, что детям нужно предоставлять возможность прохо-

дять через анимистическую, религиозную и другие стадии в своем развитии, хотя цивилизация давно ушла вперед и ребенку совсем не необходимо такое «повторение пройденного».

Но все это об идеях С. Холла мы можем сказать сейчас, а в начале нашего века **биогенетический закон** в различных вариантах стал *общепринятой концепцией в детской психологии*. Его принимают в качестве объяснительного принципа В. Штерн, Э. Клапаред и др., хотя внутренние процессы развития в психологии детства не прекращаются, и наряду с педологическими идеями С. Холла появляются новые объяснительные принципы и обобщения.

Так, например, швейцарский психолог Э. Клапаред (1873—1940) интерпретировал биогенетический закон не в смысле рекапитуляции, а как свидетельство того, что *имеется общая логика развития сознания в онто- и филогенезе*.

Развивается экспериментальная база психологии развития и создаются научные школы в Нью-Йорке, Париже, Вене, Женеве, Гамбурге. Дополнительной причиной, побуждавшей исследователей обращаться к изучению развития психики, была практика. В США появились первые клиники по изучению детей, занимавшиеся проблемами поведения детей и подростков и поиском путей психологической помощи и поддержки развития. Все это давало огромный эмпирический материал, требующий осмысления, поиска закономерностей и теоретических объяснений. Постепенно стали оформляться исследовательские традиции, отличающиеся друг от друга *поставкой вопросов, выбором методов и исходными теоретическими положениями*.

Но все же новая эра в развитии психологии детства связывается прежде всего с трудами немецкого психолога К. Гросса (1861—1946), занявшегося изучением игр. Сначала появилась его книга, посвященная играм животных («Игры животных»), а затем — играм людей («Игры людей»).

Он противопоставил учению о том, что игра по своей сущности является атавизмом, остаточным явлением, напоминающим о далеком прошлом вида, новую концепцию, согласно которой игра обращена не к прошлому, а к будущему и служит школой подготовки организма к жизненным испытаниям. Она, по Гроссу, упражняет функции для будущего. Несмотря на преимущество этой идеи по сравнению с холловской, и от нее осталась скрытой *социальная сущность игровой деятельности*, о которой еще позже будут говорить Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, д. Б. Эльконин. К. Гросс ограничил ценность игры целями биологического приспособления.

Но хотя книги К. Гросса, равно как и его лекции о душевной жизни ребенка, утверждали **биологическое понимание детства**, заметно повлиявшее на всю психологию детства, именно в них впервые обрисовывалось своеобразие детства, были намечены основные тезисы теории **детства как о замкнутой и самостоятельной фазе в развитии человека**.

Если до К. Гросса психология детства представляла интерес лишь в связи с общими проблемами генетической психологии и психической эволюции, то после выхода его книг **проблемы психологии детства приобрели самостоятельный теоретический статус**. Именно поэтому после «Души ребенка» В. Прейера работам К. Гросса придается важнейшее значение в превращении психологии детства в самостоятельную отрасль психологического знания.

Если К. Гроссу принадлежит честь обоснования биологического понимания детства, то заслуга выяснения социально-психологических условий развития души ребенка несомненно принадлежит Д. М. Болдуину. Его книги «Психическое развитие индивидуума и человеческого рода», «Психическое развитие с социологической и этической точки зрения», «Мысли и вещи» окончательно преодолевают одностороннее рассмотрение детства только с точки зрения биологической (или психической) эволюции, и детство впервые приобретает статус *социально-психологического*

феномена.

Критическое отношение к позиции С. Холла высказывали и другие американские и европейские психологи. Методике выпрашивания у детей об их собственных психических состояниях дал отрицательную оценку, например, Т. Рибо, противопоставивший ей зарождавшийся *метод тестов* как объективный, позволяющий выносить суждения об умственном развитии детей не на основании того, что они *сами о себе говорят*, а исходя из реально выполненных ими специально подобранных заданий. В 90-х гг. широко распространяются антропометрические и психологические тесты. В США в начале XX в. они становятся главным каналом получения объективной информации о детской психике. Их преимущество по сравнению с холловскими вопросниками было очевидно.

В это же время А. Бине, основавший в 1898 г. в Париже общество изучения души ребенка и выпускавший журнал «*Annee Psychologique*» (по сей день являющийся богатейшим «архивом» по психологии детства), публикует исследования по изучению аномальных детей, из которых вырастает идея измерения интеллектуального уровня. Ему принадлежит любопытная по материалу книга «Опыт экспериментального исследования интеллекта», которую можно назвать классическим трудом по детской клинической психологии. В ней он излагает результаты собственных исследований двух девочек, проводимых им в течение полутора лет. Другая книга А. Бине — «Современные идеи о детях» — становится настольной книгой детских психологов на долгие годы.

Впервые свой метод определения уровня интеллектуального развития детей А. Бине опубликовал в 1905 г., а в 1911 г. напечатал новую редакцию вопросов, предлагавшихся детям при испытании. В 1917 г. появилось целое руководство по его методике, написанное совместно с Т. Симоном и взятое на вооружение педологами во всем мире, в том числе и в России, — «Измерение интеллекта у детей».

В потоке книг о развитии ребенка особо следует выделить работу В. Штерна «Психология раннего детства». Большинство публикаций того времени содержало огромный эмпирический материал, однако их авторы не стремились к обобщениям, чтобы связать разрозненные наблюдения в систему, построить, подтвердить или опровергнуть определенную теоретическую концепцию. Книга В. Штерна стала редким исключением, так как он один из первых попытался дать возрастную периодизацию детского развития, определить специфику каждой стадии в развитии восприятия, памяти, мышления, фантазии, речи, воли, чувств ребенка. Наблюдения, сделанные им по развитию детских игр, рисования, речи, интересны и по сей день.

Говоря о становлении психологии детства, нельзя не упомянуть целый пласт исследований, связанных с психоанализом, разработанным школой З. Фрейда. За пределами тогдашней академической психологии он формулирует свою теорию личности и невроза, разрабатывает идею стадий развития.

До революции и Первой мировой войны и даже несколько лет после них изучение развития в России ничем не отличалось от мирового состояния науки о ребенке. В Москве, Киеве, Петрограде были созданы научные учреждения, посвященные специально детству, — Педологический институт в Петрограде, Институт Россолимо в Москве, Врачебно-Педагогический институт, созданный Сикорским в Киеве, два института дошкольного воспитания (в Москве и Петрограде), имеющие специальные кафедры по психологии детства.

В конце XIX — начале XX в. на русский язык были переведены решительно все ценные книги по психологии детства. В Москве, Петербурге и Киеве издавались целые серии книг по вопросам детства (например, «Энциклопедия семейного воспитания») и научные сборники и журналы, посвященные психологии детства («Психология и дитя», «Вестник воспитания», «Душевная жизнь ребенка»).

Отечественные исследования шли в русле работ К. Гросса, В. Штерна, К. Бюлера, С. Холла — так же, как и везде. Работы д. Б. Залкинда, П. П. Блонского, А. С. Залужного, С. С. Моложавого, Е. Н. Корнилова, М. Я. Басова, Л. С. Выготского, выполненные в русле педологии, получили широкую известность в 1918—1930 гг. Но начиная с 30-х гг. усилились идеологические нападки на детскую психологию и педологию, связанные как с ее реальными, так и мнимыми ошибками, и в 1936 г. постановлением ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» эти отрасли были вообще директивно закрыты как науки.

Но в мире психология развития по-прежнему набирала вес. Эволюционно-биологический способ объяснения психического развития ребенка стал к XX в. господствующим, но не единственным. Ряд психологов, социологов, этнографов, филологов стремились дополнить его *культурно-историческим*, соотнести детскую пси-

хику с развитием общественных форм и явлений (это уже известные нам Д. Болдуин, Н. Ланге, Т. Рибо, Дж. Мид и др.).

Так, Д. Болдуин проводил широкие культурно-исторические параллели, а Д. Мид выдвинул идею о том, что психические реакции ребенка изначально производны от его взаимодействия с другими людьми. П. Ф. Каптерев написал специальные очерки по истории ума, предпосылкой которых являлась идея параллельности в развитии психических способностей ребенка, свойств современного «дикаря» и наших далеких предков. Не только мышление и речь, но и «различение цветов детьми, — как пишет он, — представляет полную аналогию различению цветов дикими племенами».

Однако ранние попытки применить к изучению детской души культурно-исторический подход не увенчались успехом, так как само общество, его строение и история в начале XX в. понимались идеалистически, а психика ребенка рассматривалась в отрыве от средовых воздействий, в том числе воспитания и обучения. Вместе с тем в психологии развития стали происходить существенные сдвиги по сравнению с предшествующим периодом, когда за исходный пункт принималась *динамика явлений индивидуального сознания*. Теперь индивид, его свойства, структуры и процессы выступали как воспроизведение надиндивидуальных законов, управляющих миром природы и миром культуры. Эта установка, несмотря на ее историческую ограниченность, сыграла прогрессивную роль для психологии в целом: *благодаря изучению особенностей детского поведения возникла необходимость создания всеобщей теории развития психики*. К ее решению и стремились основные психологические направления, сложившиеся^в психологии развития.

Выводы и заключения

1. Собственно психологическое изучение развития ребенка сформировалось как ветвь сравнительной психологии в конце XIX в. но процесс развития осмыслялся задолго до оформления психологии в самостоятельную научную отрасль в философии, медицине, педагогике.
2. Идея развития как таковая зародилась в трудах Аристотеля, развивалась в педагогических трудах Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, А. Дистервега и др., обосновывалась в философских работах Г. В. Ф. Гегеля, подтверждалась медицинскими исследованиями Й. Прокхазки, была закреплена эволюционными идеями К. Линнея, Ж. Б. Ламарка, Ч. Дарвина и исследованиями по физиологии высшей нервной деятельности И. М. Сеченова, И. П. Павлова и др.
3. Оформление в конце XIX в. психологии развития как самостоятельной научной дисциплины было подготовлено следующими условиями: 1) развитием экспериментальной психологии; 2) использованием эволюционного метода в анализе психического развития ребенка; 3) накоплением эмпирического материала связанного с развитием ребенка; 4) интенсивным развитием промышленности; 5) новым уровнем общественной жизни, подготовившим необходимость создания института школ и специальных программ для обучения детей.
4. Превращению психологии развития в научную отрасль способствовала публикация книги В. Прейера «Душа ребенка», в которой были заложены основы научной методики в изучении детства, дан образец систематического сбора научно пригодного материала, касающегося психогенезиса.
5. Психология развития как наука обретает три направления исследова-

ний: 1) собственно область детской психологии; 2) сравнительная психология, ориентированная на выявление различий в развитии животных и человека; 3) психология народов как прообраз современной культурно-антропологической психологии.

6. С именем С. Холла связано выдвижение идеи создания специальной комплексной науки о детях — педологии.
7. С именем А. Бине связано формирование экспериментальных методик исследования развития.

7

ТЕОРИИ РАЗВИТИЯ ЭНДОГЕННОГО И ЭКЗОГЕННОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Ранние теории созревания; теория трех ступеней развития К. Бюлера; ортогенетическая концепция Х. Вернера; теория развития А. Буземана; биогенетический подход в объяснении развития (концепция рекапитуляции С. Холла); нормативный подход к исследованию развития (теории А. Гезелла, Л. Термена); теория конвергенции двух факторов развития В. Штерна. Ранние бихевиористические трактовки; теория Б. Скиннера; теория развития С. Бижу и Д. Баера. Теория Р. Сирса.*

Исходя из отношений противопоставленности субъекта и среды, изначально в психологии развития сформировалось два направления: *эндогенное*, где основной движущей силой считается субъект (теории созревания и др.), и *экзогенное*, где движущей силой считается среда (бихевиористические теории).

Ранние теории созревания. В качестве одной из первых, исторически ушедших в прошлое, теорий созревания выступает *теория Аристотеля*, где понятие энтелихи выступает как то внутреннее ядро, которое, созревая, определяет развитие человека.

Другая известная нам теория созревания — *теория Я. А. Коменского*: он писал, что ребенку надо предлагать то, к чему он лучше всего расположен. Ребенок — это активная составляющая системы «субъект—среда», а внешняя среда выполняет всего лишь функцию подпитки процесса созревания.

Третья *теория* принадлежит **Ж-Ж Руссо**. Ее основная идея: человек *определяется его природой*; от внешней социальной среды зависит, насколько природа сможет развернуться, и тогда воспитание выступает лишь как создание условий.

К эндогенным теориям, но уже *филогенетического* характера, можно отнести *теорию Ч. Дарвина*: в каждом человеке есть *предзаданность*, обусловленная конструкцией, а среда лишь осуществляет отбор.

Теории этого, как и любого другого направления, достаточно разнородны, в разной степени обобщены и формализованы — от конк-

* В изложении ряда указанных концепций были использованы работы: *Обухова Л. Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. М.: Тривола, 1995; *Кйрандашев Ю. Н.* Психология развития. Введение. Минск: Карандашев Ю. Н. 1997.

ретных фактов и сделанных на их основе обобщений (А. Гезелл, Л. Термен) до теоретических схем. Примерами последних можно считать ортогенетический принцип Г. Вернера и концепцию развития А. Буземана.

Теория трех ступеней развития К. Бюлера. К. Бюлер предложил *теорию трех*

ступеней развития, в качестве которых выступали *инстинкт, дрессура, интеллект*, связав их не только с созреванием мозга и усложнением отношений с окружающей средой, но и с развитием аффективных процессов, с развитием *переживания удовольствия, связанного с действием*.

По К. Бюлеру, в ходе эволюции поведения в целом отмечается переход удовольствия «с конца на начало». *Первый этап* (уровень инстинктов) характеризуется тем, что наслаждение наступает в результате удовлетворения инстинктивной потребности, т.е. после выполнения действия. На *уровне навыков* (дрессура) удовольствие переносится на сам процесс совершения действия: появилось понятие «функциональное удовольствие». Но существует еще предвосхищающее удовольствие, которое появляется на *этапе интеллектуального решения задачи*. По К. Бюлеру, переход удовольствия «с конца на начало» — основная движущая сила развития поведения. Он перенес эту схему на онтогенез.

Ортогенетическая концепция Х. Вернера. Анализ онтогенеза неизменно приводил к новым вопросам — почему организм, хорошо адаптированный на одной стадии развития, переходит к следующей? Каким образом организм изменяется качественно и при этом сохраняет свою идентичность? Развитие — это скачкообразный или непрерывный процесс?

Х. Вернер сформулировал ортогенетический (от греч. *orthos* — прямой) принцип, используемый и в более поздних теориях. Ортогенез — теория развития живой природы (автор термина и теории — биолог Т. Эймер), согласно которой эволюция живой природы происходит в строго определенном направлении, подчиняясь принципу *изначальной целесообразности в природе*. В развитии имеют место процессы: 1) дифференциация, 2) спецификация, 3) централизация, 4) иерархическая интеграция.

Ортогенетическая концепция в психологии пытается охватить в целом психическую жизнь и ее развитие. С этой целью Х. Вернер осуществил сравнительный анализ разных направлений эволюции — филогенеза, онтогенеза, микрогенеза, этногенеза, патогенеза. Всюду, где есть жизнь, подчеркивал он, происходит рост и развитие, поэтому психология отдельной личности и человеческой расы, психология животного и ребенка, психопатология и психология особых состояний сознания имеют общую *генетическую основу*. Сравнение фактов, полученных в разных областях исследования, позволит, по Х. Вернеру, вывести общие законы развития, применимые и для умственной жизни человека в целом.

По Х. Вернеру, все организмы рождаются с *установленными на минимальном уровне видовыми функциональными структурами*, которые позволяют им взаимодействовать со средой, чтобы ассимилировать опыт и стимуляцию. Организм активно принимает и исследует свойства среды, благодаря чему происходит физиологическое и/или психическое развитие.

Так же, как физиологические структуры могут ассимилировать только те свойства среды, для которых они имеют физиологические органы, психологические структуры селективно определяют характер взаимодействия и результат опыта развивающегося организма. Этот опыт закрепляется в функциональных структурах, которые были первоначальным источником взаимодействия. Именно такая обратная связь ведет к качественному переходу от одной стадии к другой. В этом, по Х. Вернеру, заключается объективная причина развития: организация предшествующих стадий *логически подразумевает, но не содержит в себе* организацию последующих стадий. Так как организация на каждой стадии развития отличается от других, то взаимодействие организма со средой меняется на протяжении жизни. При благоприятных изменениях организация организма остается стабильной, при неблагоприятных возникает возможность его функциональной и структурной реорганизации.

Х. Вернером был предложен *принцип генетической спирали*, согласно которому

на каждом новом витке все психические процессы становятся, с одной стороны, более дифференцированными, а с другой — более интегрированными, специфичными.

Ключом к процессу развития, по Х. Вернеру, служит идея *взаимодействия*, для характеристики которого он использует метафору «актер—сцена». Среда — это сцена, или объект для действия и развития организма, а организм — актер, или субъект, на этой сцене. Организм не просто реагирует на среду, он — *оператор* на своей сцене.

В ходе развития возникает сдвиг во взаимодействии «сцена—актер» в сторону актера. На примитивной стадии развития «сцена» (или психологическая среда) — первый инициатор взаимодействия. На более развитых стадиях организм становится первичным инициатором взаимодействия, он все более предопределяет свое собственное поведение в этом взаимодействии. В этом смысле «актер» становится более спонтанным, самостоятельным и активным, создавая само содержание «сцены» для удовлетворения своих нужд и достижения своих целей.

Согласно взглядам Х. Вернера, процесс развития — это переход от недифференцированного функционирования к дифференцированному, специализированному и иерархически интегрированному.

Теория развития А. Бузмана. А. Бузман, характеризуя развитие, выделяет несколько видов изменения: 1) *специализация* — движение от неопределенного к определенному; 2) *дифференциация* — движение от неоднородного к однородному; 3) *стабилизация* — движение от изменчивого к простому; 4) *координация* — движение от произвольного к постоянному; 5) *структурирование* как иерархическая организация.

Наиболее ранняя из собственно *психологических* теорий развития — **концепция рекапитуляции**, в рамках которой Э. Геккель сформулировал биогенетический закон в отношении эмбриогенеза (*онтогенез есть краткое и быстрое повторение филогенеза*), а американский психолог С. Холл перенес его на онтогенез: *ребенок в своем развитии кратко повторяет развитие человеческого рода*.

Теоретическая несостоятельность концепции рекапитуляции в психологии обнаружилась довольно рано, и это потребовало выработки новых идей. Но несмотря на отчетливую ограниченность и теоретическую наивность концепции рекапитуляции, предложенный ею биогенетический принцип важен тем, что это был *поиск закона*. Как позже скажет Д. Б. Эльконин, это была неверная теоретическая концепция, но это была именно *теоретическая концепция*. Не будь ее — еще долго не было бы и других теоретических концепций. С. Холл первым попытался показать, что *между историческим и индивидуальным развитием существует связь*, которая и в современной психологии прослежена недостаточно.

Теория рекапитуляции недолго выполняла роль объяснительного принципа, но идеи С. Холла оказали значительное влияние на детскую психологию через исследования двух его знаменитых учеников — А. Л. Гезелла и Л. Термена. Их работы современная психология относит к разработке нормативного подхода к развитию.

Теория созревания А. Гезелла. А. Гезеллу психология обязана введением метода лонгитюдного (лонгитюдинального), т.е. продольного изучения психического развития одних и тех же детей от рождения до подросткового возраста, который он предлагал называть «*биографически-лабораторным*». Кроме того, исследуя монозиготных близнецов, он одним из первых ввел в психологию близнецовый метод для анализа отношений между созреванием и научением. И уже в последние годы жизни А. Гезелл изучал психическое развитие слепого ребенка, чтобы более глубоко понять особенности нормального развития.

В разработанной им практической системе диагностики использовалась фото- и кинорегистрация возрастных изменений моторной активности, речи, приспособительных реакций и социальных контактов ребенка.

Обобщая данные своих наблюдений за 165 (!) детьми, А. Гезелл разработал теорию детского развития, согласно которой, начиная с момента развития, через строго определенные промежутки времени, в определенном возрасте у детей появляются специфические формы поведения, которые последовательно сменяют друг друга.

Однако, признавая важную роль социальных факторов, в своих исследованиях А. Гезелл ограничивался *чисто количественным* изучением сравнительных срезов детского развития (в 3, 6, 9, 12, 18, 24, 36 мес и т.д. до 18 лет), сводя развитие к простому увеличению, биологическому росту, созреванию — «приросту поведения», не анализируя качественных преобразований при переходе от одной ступени развития к другой, подчеркивая зависимость развития лишь от созревания организма. Пытаясь сформулировать общий закон детского развития, А. Гезелл обратил внимание на *снижение темпа развития с возрастом (или уменьшение «плотности» развития)*: чем моложе ребенок, тем быстрее происходят изменения в его поведении.

А. Гезелл ориентировался на биологическую модель развития, в которой чередуются циклы обновления, интеграции, равновесия, и в рамках такого подхода к пониманию развития он не смог ответить на вопрос, что же скрывается за изменением темпа развития. Это и понятно, ибо следствием применяемых им срезовых (поперечных и продольных) методов исследования было отождествление развития и роста.

Нормативный подход Л. Термена. Как и А. Гезелл, Л. Термен осуществил одно из самых длительных в психологии лонгитюдных исследований — оно продолжалось в течение 50 (!) лет. В 1921 г. Л. Термен отобрал 1500 одаренных детей, чей коэффициент интеллекта был 140 и выше, и тщательно отслеживал их развитие. Исследование продолжалось до середины 70-х гг. и закончилось уже после смерти Л. Термена. К сожалению, такая масштабная работа, вопреки ожиданиям, не дала оснований для широких обобщений и серьезных выводов: по мнению Л. Термена, «гений» ассоциируется с лучшим здоровьем, более высокой умственной одаренностью и более высокими достижениями в области образования, чем остальные члены популяции.

Вклад А. Гезелла и Л. Термена в детскую психологию, хотя их концепции основывались на роли наследственного фактора в объяснении возрастных изменений, состоит в том, что они положили начало становлению ее как *нормативной дисциплины*, описывающей достижения ребенка в процессе роста и развития.

Нормативный подход в исследовании развития ребенка составляет, по существу, классическое американское направление в изучении детства. Здесь берут начало исследования проблем «принятия ролей», «личностного роста», так как именно в его рамках впервые были проведены исследования таких важных условий развития, как пол ребенка и порядок рождения. В 40-50-х гг. XX в. были начаты нормативные исследования эмоциональных реакций у детей (А. Джерсилд и Др.). В 70-х гг. XX в. на этой же основе Е. Маккоби и К. Жаклин изучали особенности психического развития детей разного пола. На нормативный подход частично ориентировались исследования Ж. Пиаже, Дж. Брунера, Дж. Флейвелла и др.

Но уже в 60-х гг. XX в. в нормативных исследованиях стали намечаться качественные изменения. Если раньше психология ориентировалась на описание того, *как* ребенок себя ведет, то сейчас акцент был смещен в сторону, *почему* он так себя ведет, при каких *условиях*, каковы *следствия* того или иного типа развития. Постановка новых проблем привела психологов к развертыванию новых эмпирических исследований, которые в свою очередь позволили вскрыть новые феномены детского развития. Так, в это время были описаны индивидуальные вариации последовательности появления поведенческих актов, феномены визуального внимания у новорожденных и младенцев, роль стимуляции в повышении и замедлении познавательной активности, были изучены глубинные отношения между матерью и младенцем и т.д.

Теория конвергенции двух факторов В. Штерна. Спор психологов о том, что предопределяет развитие — наследственность или среда, привел к появлению идеи *конвергенции двух факторов*. Ее автор В. Штерн считал, что психическое развитие — это не просто проявление врожденных эндогенных факторов и не простое восприятие внешних воздействий, а результат конвергенции внутренних задатков с внешними условиями жизни. За ней, конечно, скрывалось предпочтение эндогенных факторов факторам среды, поскольку В. Штерн предположил, что наследственные факторы могут разворачиваться только в подходящих условиях среды (или не разворачиваться, если среда неподходящая). Тем не менее В. Штерну принадлежит идея, что главную роль в разворачивании наследственности играет *собственная активность* ребенка: чем более он активен, чем энергичнее преодолевает среду, тем больше возможностей для разворачивания наследственных факторов.

Одновременно с перечисленными теориями формировалось и противоположное направление, предполагающее *приоритет среды над субъектом*. Субъект при этом описывался как *tabula rasa* — «чистая доска», на которую среда накладывает свой отпечаток. Среда оказывается *активной составляющей*, а субъект, личность, организм — всего лишь «сценой», на которой разворачивается игра по заданным извне правилам.

Подобные теории тоже имеют давнюю историю, но в психологию развития они стали проникать только в XX в., имея своими корнями общие установки бихевиоризма, согласно которым *человек есть то, что делает из него его окружение, среда*. Ретроспективно к ним можно отнести *теорию классического и инструментального обусловливания И. П. Павлова и теорию оперантного обусловливания Э. Торндайка*. Фактически, если в биогенетических вариантах мы имеем дело с *отождествлением роста и развития*, в бихевиоризме речь идет об *отождествлении развития с научением, с приобретением ребенком нового опыта*. И если на формирование биогенетического подхода немалое воздействие оказала теория эволюции Ч. Дарвина, то в формировании концепции развития как научения важная роль принадлежит идеям И. П. Павлова.

Американские исследователи взяли на вооружение не только объективный метод, предложенный И. П. Павловым для изучения формирования условных рефлексов в пищевом поведении собаки, но и идею о том, что *приспособительная деятельность характерна для всего живого*. Феномен условного рефлекса был воспринят как некое элементарное поведенческое явление, доступное анализу, — нечто вроде строительного блока, из множества которых может быть смоделирована сложная картина человеческого поведения. В наиболее ранних исследованиях научения на передний план выступила идея *сочетания стимула и реакции*, условных и безусловных стимулов: был выделен временной параметр этой связи. Так возникла ассоциативная концепция научения (Дж. Уотсон, Э. Газри).

Теория Б. Скиннера. 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. Павловская идея построения нового поведенческого акта у животного прямо в лабораторных условиях вылилась у Б. Скиннера в идею «технологии поведения», согласно которой с помощью подкрепления можно сформировать любой тип поведения.

Развитие Б. Скиннер отождествляет с обучением, указывая лишь на единственное их различие: если обучение охватывает небольшие отрезки времени, то развитие — относительно продолжительные периоды. Иначе говоря, *развитие есть сумма обучений, растянутая на большие временные дистанции*. По Б. Скиннеру, поведение целиком и полностью определяется влиянием внешней среды и так же, как поведение животных, может быть «сделано» и проконтролировано.

Главное понятие Б. Скиннера — подкрепление, т.е. увеличение или уменьшение вероятности того, что соответствующий акт поведения повторится снова. Подкрепление может быть положительным или отрицательным. Положительное подкрепление в случае детского поведения — это одобрение взрослых, выражаемое в любой форме, отрицательное — недовольство родителей, страх перед их агрессией.

Б. Скиннер различает положительное подкрепление и награду, поощрение, а также отрицательное подкрепление и наказание, пользуясь разделением подкрепления на *первичное* и *условное*. Первичное подкрепление — это пища, вода, сильный холод или жара и т.п. Условное подкрепление — первоначально нейтральные стимулы, приобретшие подкрепляющую функцию благодаря сочетанию с первичными формами подкрепления (вид сверла в зубном кабинете, сладости и т.п.). Наказание может лишать положительного подкрепления или осуществлять отрицательное. Награда не всегда усиливает поведение. В принципе Б. Скиннер против наказания, отдавая предпочтение положительному подкреплению. Наказание дает быстрый, но непродолжительный эффект, в то время как дети охотнее ведут себя правильно, если их поведение замечается и одобряется родителями.

Столь механистический подход к человеческому поведению полностью игнорировал необходимость ориентировки субъекта в условиях собственных действий. Именно поэтому теория Б. Скиннера может считаться лишь частным объяснительным принципом в обучении.

Теория развития С. Бижу и Д. Баера. Традиции Б. Скиннера были продолжены С. Бижу и Д. Баером, также использующими понятия *поведение* и *подкрепление*. Поведение может быть реактивным (ответным) или оперантным. Стимулы могут быть физическими, химическими, организменными или социальными. Они могут вызывать ответное поведение или усиливать оперантное. Вместо отдельных раздражителей часто действуют целые комплексы. Особо выделяются дифференцировочные стимулы, являющиеся установочными и выполняющие функцию промежуточных переменных, изменяющих влияние основного раздражителя.

Различение ответного и оперантного поведения имеет особое значение для психологии развития. Оперантное поведение создает стимулы, которые, в свою очередь, существенно влияют на ответное поведение. При этом возможны 3 группы влияний: 1) *окружающая среда (стимулы)*; 2) *индивид (организм) с его сформированными привычками*; 3) *изменяющиеся воздействия индивида на воздействующую окружающую среду*.

Пытаясь объяснить, что является причиной изменений, происходящих с человеком на протяжении всей его жизни, С. Бижу и Д. Баер по сути вводят понятие *взаимодействия*. Несмотря на большой разброс переменных, обуславливающих процесс обучения, они отмечают однородность хода развития для разных индивидов. Она является, по их мнению, результатом 1) одинаковых биологических граничных условий; 2) относительной однородности социального окружения; 3) трудности освоения разных форм поведения; 4) пред-посылочных отношений (например, ходьба предшествует бегу).

По мнению С. Бижу и Д. Баера, индивидуальное развитие включает в себя следующие этапы:

- 1) **базовая стадия** (называемая также универсальной или инфантильной): удовлетворение биологических потребностей через первичное обусловливание; преобладание ответного, а также исследовательского поведения; завершается возникновением речевого поведения;
- 2) **основная стадия**: нарастающее освобождение от организменных ограничений (уменьшается потребность в сне, возрастает мускульная сила, ловкость); возникновение речи как второй сигнальной системы; расширение круга отношений с биологически значимых лиц ближайшего окружения на всю семью.

Эта стадия делится:

- а) на *раннее детство*: семейная социализация, первая самостоятельность;
- б) на *среднее детство*: социализация в начальной школе, развитие социальных, интеллектуальных и моторных умений;
- в) на *юношество*: гетеросексуальная социализация;

3) *социальная стадия* (называемая чаще культурной): взрослая жизнь, разделенная:

- а) на *зрелость*: стабильность поведения; профессиональная супружеская и общественная социализация (продолжается до начала инволюционных процессов);
- б) на *пожилой возраст*: инволюция социальных, интеллектуальных и моторных возможностей и построение компенсирующего поведения.

Таким образом, в классическом бихевиоризме проблема развития специально не акцентировалась — в нем есть лишь проблема научения на основе наличия или отсутствия подкрепления под влиянием воздействия среды. Но перенести модель отношений организма и среды на социальное поведение человека не просто. Преодолеть трудности переноса теории научения на социальное поведение американские психологи попытались на основе *синтеза бихевиоризма и психоанализа*.

Поиски ответов на вопрос о том, 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, разработанным Н. Миллером и К. Халлом. Их идеи подняли американскую теорию научения до такой степени зрелости, что она готова была ассимилировать новые европейские идеи из области гештальтпсихологии, теории поля и психоанализа. Именно здесь наметился поворот от строгого поведенческого эксперимента павловского типа к изучению мотивации и познавательного развития ребенка.

В конце 30-х гг. Н. Миллер, Дж. Доллард, Р. Сире, Дж. Уайтинг и другие молодые ученые Йельского университета сделали попытку перевести важнейшие понятия психоаналитической теории на язык теории научения К. Халла. Они наметили основные линии исследования: *социальное научение* в процессе воспитания ребенка, *кросскуль-турный анализ* — исследование воспитания и развития ребенка в разных культурах, *развитие личности*. В 1941 г. Н. Миллер и Дж. Доллард ввели в научный обиход термин «социальное научение».

На этой основе вот уже более полувека разрабатываются концепции социального научения, центральной проблемой которых стала проблема социализации.

Теория Р. Сирса. Р. Сире изучал отношения родителей и детей, уже находясь под влиянием психоанализа. Если, по Б. Скиннеру, подкрепление сразу приводит к увеличению вероятности появления определенного поведения при определенных условиях, то, по К. Халлу, на теорию которого ориентировался Р. Сире, подкрепление ведет прежде всего к снижению мотивации.

В активном поведении он выделял действие и социальное взаимодействие.

Действие вызывается побуждением. Первоначально все действия связаны с *первичными* (врожденными) побуждениями. Удовлетворение или фрустрация, возникающие в результате поведения, побуждаемого этими первичными драйвами, ведет индивида к усвоению нового опыта. Постоянное подкрепление специфических действий приводит к новым, *вторичным* побуждениям, которые возникают как следствие социальных влияний.

Р. Сире ввел *диадический принцип* изучения детского развития: поскольку оно протекает внутри диадической единицы поведения, постольку адаптивное поведение и его подкрепление у индивида должно изучаться с учетом поведения другого, парт-

нера.

Р. Сире рассматривает поведение человека по следующей схеме. Первичная потребность вызывает состояние напряжения — мотив. Напряжение активизирует поведение, которое вызывает определенное состояние среды. Достижение цели приводит к снятию напряжения, а затем к закреплению связи между потребностью и поведением.

По мнению Р. Сирса, *развитие ребенка определяет практика воспитания*, отсюда так важно просвещение родителей.

В самом развитии Р. Сире выделяет 3 фазы:

- 1) **фаза рудиментарного поведения**, основанная на врожденных потребностях и научении в раннем младенчестве, в первые месяцы жизни; развитие первичных мотивов (от рождения до 1,6 года);
- 2) **фаза вторичных мотивационных систем**, основанная на научении внутри семьи (основная фаза социализации, или *первичная социализация* — с 1,6 до 5 лет);
- 3) **фаза вторичных мотивационных систем**, основанная на научении вне семьи (*вторичная социализация*, которая выходит за пределы раннего возраста и связана с поступлением в школу — после 5 лет).

По Р. Сирсу, новорожденный находится в состоянии аутизма, его поведение не соотносится с социальным миром. Но уже первые врожденные потребности ребенка, его внутренние побуждения служат источником научения. Первые попытки угасить внутреннее напряжение составляют первый опыт научения. Этот период *рудиментарного асоциального поведения* предшествует социализации.

Постепенно младенец начинает понимать, что угашение внутреннего напряжения, например, уменьшение боли, связано с его действиями, а связь *плач—грудь* приводит к утолению голода. Его действия становятся частью последовательности целенаправленного поведения. Каждое новое действие, которое приводит к угасанию напряжения, будет повторяться снова и встраиваться в цепь целенаправленного поведения, когда напряжение будет возрастать. Удовлетворение потребности составляет положительный опыт младенца.

Подкрепление исходит от матери. Ребенок адаптирует свое поведение так, чтобы вызывать постоянное внимание с ее стороны. Таким образом ребенок научается вызывать реципрокное поведение матери. Он вынужден выбирать ответы, которые окружающие люди ожидают от него. Путем проб и ошибок он манипулирует этим окружением «в погоне» за удовлетворяющим ответом, в то время как его окружение предлагает ему возможность выбора из различных вариантов удовлетворения его побуждений. В этих диадических отношениях ребенок научается контролировать ситуацию и сам постепенно находится под контролем. У ребенка рано возникает техника кооперирования с теми, кто заботится о нем. С этого момента и начинается социализация.

У каждого ребенка есть репертуар действий, которые в ходе развития с необходимостью заменяются. Успешное развитие характеризуется снижением аутизма и действий, направленных лишь на удовлетворение врожденных потребностей, и возрастанием диадического социального поведения.

Как же возникают новые мотивационные системы? По Р. Сирсу, центральный компонент научения — это *зависимость*. Подкрепление в диадических системах всегда *зависит* от контактов с другими, оно присутствует уже в самых ранних контактах ребенка и матери, когда ребенок путем проб и ошибок учится удовлетворять свои органические потребности с помощью матери. Диадические отношения воспитывают зависимость ребенка от матери и подкрепляют ее. В возрасте от 4 до 12 мес устанавливается зависимость, и вместе с ней устанавливается диадическая система.

И ребенок, и мать имеют свой репертуар значимых действий, которые служат им для того, чтобы стимулировать взаимные ответы, соответствующие собственным ожиданиям. Сначала ребенок проявляет свою зависимость пассивно, затем он может активно ее поддерживать (внешние знаки поведения и более активное требование любви). Детская зависимость, с точки зрения Р. Сирса, — это сильнейшая потребность, которую нельзя игнорировать (и здесь он близок к психоанализу).

Психологическая зависимость проявляется в поисках внимания: ребенок просит взрослого обратить на него внимание, взглянуть на то, что он делает, он хочет быть рядом с взрослым, сесть к нему на колени и т.д. Зависимость проявляется в том, что ребенок боится остаться один. Он научается вести себя так, чтобы привлечь внимание родителей. И здесь Р. Сире рассуждает как бихевиорист: проявляя внимание к ребенку, мы подкрепляем его, и это можно использовать, чтобы научить его чему-нибудь.

Зависимость, с позиций бихевиоризма, формируется при соблюдении двух законов — *закона ассоциации* и *закона подкрепления*. Подкреплением зависимого поведения служит получение внимания. Ассоциация — это присутствие матери и комфорт ребенка, отсюда только присутствие матери создает комфорт. Ребенок часто прекращает плакать, как только увидит мать, еще до того, как она успеет что-то сделать для удовлетворения потребности ребенка. С другой стороны, отсутствие матери означает отсутствие комфорта и, соответственно, стимул для тревоги и страха. Это также учитывается в воспитании ребенка: эффективность материнского приближения/удаления дает ей инструмент для воспитания у ребенка необходимых правил социальной жизни.

Но как только появляется зависимость, она должна быть ограничена. Ребенок должен научиться быть самостоятельным. Родители часто выбирают стратегию игнорирования. Скажем, если ребенок плачет, то родители в некоторых случаях стараются не обращать на это внимание. Но могут быть и другие стратегии, которые помогают ребенку научиться вести себя так, чтобы получить внимание взрослого. Отсутствие подкрепления зависимости может привести к агрессивному поведению. Р. Сире рассматривает зависимость как сложнейшую мотивационную систему, не врожденную, а *формирующуюся* при жизни.

Каковы же условия, формирующие зависимое поведение? Обычное поведение матери, ухаживающей за ребенком, обеспечивает ему знакомство с предметами, которыми ребенок может манипулировать; подкрепляющие воздействия со стороны матери придают этим реакциям устойчивую форму зависимого поведения. Со своей стороны ребенок с самого начала располагает оперантными реакциями. Первые такие реакции ограничиваются сосанием или ощупывающими движениями рта, рефлексом схватывания и сжимания, позами, которые позволяют взрослому брать ребенка и перемещать его.

Оперантное поведение матери очень сложно, поскольку оно направлено на достижение многих целей, связанных с уходом за ребенком, — это кормление, купание, смазывание, согревание и т.д. Оно включает также многочисленные действия, радующие мать: прижимание ребенка к себе, ласки, прислушивания к ребенку, восприятие его запаха и даже вкуса, ощущение прикосновений рук и губ малыша.

Поскольку поведение матери почти всегда обусловлено осознанными или бессознательными целями ее действий, эта множественность канализируется в контролируемые системы, которые имеют формообразующее влияние на поведение малыша. Его собственный репертуар действий увеличивается по мере «созревания» его поведения и по мере того, как подкрепляются одни его движения и не получают подкрепления другие. В результате подобных взаимно удовлетворяющих взаимодействий возникают вторичные подкрепления и подкрепляющие стимулы для обоих членов пары. Это разговор, поглаживание, улыбка матери при кормлении и ответ-

ные реакции малыша.

Вторым следствием взаимодействия матери и ребенка является развитие у обоих членов этой пары *ожиданий*. Каждый научается отвечать на позы, улыбку и другие действия партнера реакциями, которые соответствуют ожиданию последующих событий. Ожидания ребенка — это опосредствованная внутренняя реакция на сигналы, исходящие от матери; они имеют существенное значение для изменения его реакций, превращая их в целенаправленные единицы деятельности. Если мать не выполняет ожидаемое малышом действие из его собственного репертуара, у него возникает фрустрация, и он выражает недовольство плачем или беспокойством, или каким-то другим способом поведения, который он усвоил ранее применительно к фрустрации.

Развитие взаимных ожиданий сплавляет мать и младенца в единую диаду, единицу, которая эффективно функционирует только до тех пор, пока оба ее члена выполняют свои привычные роли в соответствии с ожиданием. В результате этого младенческого опыта ребенок научается «просить» у матери соответствующего взаимного поведения.

По Р. Сирсу, должно существовать определенное, заранее предсказуемое взаимоотношение между практикой родительского ухода и зависимым поведением у детей. Социальная среда, в которую входит ребенок, оказывает влияние на его развитие. В понятие «социальная среда» он включает: пол ребенка, его положение в семье, счастье его матери, социальную позицию семьи, уровень образования и др. Мать видит ребенка сквозь призму своих представлений о воспитании детей. Она по-разному относится к нему в зависимости от его пола. В раннем развитии ребенка проявляется личность матери, ее способность любить, регулировать все «можно» и «нельзя». Способности матери связаны с ее собственной самооценкой, ее оценкой отца, ее отношением к собственной жизни. Высокие показатели по каждому из этих факторов коррелируют с высоким энтузиазмом и теплотой по отношению к ребенку. Наконец, социальный статус матери, ее воспитание, принадлежность к определенной культуре предопределяют практику воспитания. Вероятность развития здорового ребенка выше, если мать довольна своим положением в жизни.

Таким образом, первая фаза в развитии ребенка *связывает биологическую наследственность* с его *социальным наследием*. Эта фаза вводит малыша в социальную среду и составляет основу для расширения его взаимодействия с окружающим миром.

Вторая фаза развития длится со второй половины второго года жизни до поступления в школу. По-прежнему первичные потребности остаются мотивом поведения ребенка, но постепенно перестраиваются, превращаясь во вторичные побуждения. Мать продолжает оставаться основным подкрепляющим посредником на ранней стадии этой фазы, наблюдая за поведением ребенка, помогая образованию более зрелых форм поведения. На этой основе у ребенка возникают побуждения к усвоению социального поведения. Ребенок осознает, что его личное благополучие зависит от готовности вести себя так, как от него ожидают другие. Поэтому его действия постепенно становятся само-мотивированными: он стремится освоить действия, радующие родителей и приносящие удовлетворение ему самому.

Когда ребенок становится старше, мать видит в зависимости поведение, которое надо изменить. Зависимость начинает модифицироваться: знаки любви и внимания становятся менее требовательными, более тонкими и согласуются с возможностями поведения взрослого. В жизнь ребенка входят другие люди. Постепенно ребенок понимает, что ничто не может быть его личной монополией и он должен конкурировать с другими ради достижения своих целей, за внимание своей матери. Теперь и *средства* становятся для него столь же важными, как и сама *цель*.

Освобождение от зависимости у ребенка начинается с отнятия от груди, приуче-

ния к опрятности, воспитания сексуальной скромности. По Р. Сирсу, тенденция родителей к давлению на ребенка в этих сферах ведет к *феминизации* мальчиков и девочек, а терпимость способствует у обоих полов формированию мужского характера. Правильное воспитание предполагает золотую середину.

На третьем году жизни у ребенка появляется идентификация с родителями. Ребенок любит мать, эмоционально зависит от нее. Когда ее нет рядом, ребенок воспроизводит последовательность необходимых действий, как если бы она была рядом. Он делает это, чтобы получить удовлетворение, которое связывает с присутствием матери. Собственная активность угашает потребность и снижает фрустрацию, вызванную отсутствием матери. Таким путем ребенок идентифицирует себя с матерью. Одновременно это приводит к умению действовать «как другие».

В отличие от ранних форм научения идентификация строится не на основе проб и ошибок, а возникает из ролевой игры. В ней воспроизводится зависимое поведение в отсутствии родителей. Таким образом, зависимость — принципиальный источник идентификации как процесса, который происходит без обучения со стороны родителей.

Обобщая результаты своих исследований, Р. Сирс выделил *5 форм зависимого поведения*. Все они — продукт различного детского опыта, связанного с родительским поведением.

1. «Поиск негативного отрицательного внимания»: привлечение внимания с помощью ссор, разрыва отношений, неповиновения или так называемого оппозиционного поведения (сопротивление указаниям, правилам, порядку и требованиям путем игнорирования, отказа или противоположного поведения). Эта форма — прямое следствие низких требований и недостаточных ограничений по отношению к ребенку, т.е. слабое воспитание со стороны матери и — особенно по отношению к девочке — сильное участие в воспитании отца. В этом поведении есть черты агрессивности, но также с целью привлечения внимания к себе. Условия возникновения этой формы: «занятая мать» (слабость материнского внимания), слабость ограничительных требований и отсутствие требований к осуществлению зрелых форм поведения.
2. «Поиск постоянного подтверждения»: извинения, просьбы излишних обещаний или поиск защиты, комфорта, утешения помощи или руководства. Эта форма прямо связана с высокими требованиями достижений со стороны обоих родителей.
3. «Поиск позитивного внимания»: поиск похвалы, желание включиться в группу благодаря привлекательности кооперативной активности или, наоборот, стремление выйти из группы, прервать эту активность. Это более зрелая форма зависимого поведения, она включает усилия, направленные на получение одобрения от окружающих людей. Что же касается условий предшествующего воспитания, то здесь обнаруживается терпимость матери и отца, поощрение зависимости.
4. «Пребывание поблизости»: 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»: неагрессивное прикосновение и удержание и обнимание других. Это форма незрелого зависимого поведения. Условием ее образования является атмосфера инфантилизации.

В школьные годы, на третьей фазе, зависимость ребенка претерпевает дальнейшие изменения. Зависимость от семьи уменьшается, а от учителя и группы сверстников возрастает, но эти изменения в свою очередь определяются прежним опытом

ребенка, сформировавшимися формами зависимого поведения.

Стремление маленького школьника к независимости уравновешивается контролем со стороны взрослых и осознанием степени своей свободы.

В целом ребенок всегда ведет себя так, как он был воспитан родителями. По Р. Сирсу, развитие — зеркало практики воспитания ребенка и, следовательно, результат научения.

Выводы и заключения

1. Исходя из отношений противопоставленности субъекта и среды, различают два научных направления: эндогенное, где основной движущей силой считается субъект, и экзогенное, где движущей силой считается среда.
2. К ранним теориям эндогенного направления традиционно относят теории Аристотеля, Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, К. Бюллера, А. Гезелла и др. — во всех них присутствует идея разворачивания наследственно заданных свойств в развитии.
3. В. Штерну принадлежит идея, что главную роль в разворачивании наследственности играет *собственная активность* ребенка: чем более он активен, чем энергичнее преодолевает среду, тем больше возможностей для разворачивания наследственных факторов.
4. Если в биогенетических вариантах мы имеем дело с отождествлением роста и развития, то в бихевиоризме (Б. Скиннер Э. Торндайк, С. Бижу, Д. Баер) речь идет об отождествлении развития с научением, приобретением ребенком нового опыта под воздействием среды (экзогенное направление).
5. В концепции Р. Сирса, изучавшего отношения родителей и детей и практику воспитания, бихевиоризм соединен с идеями психоанализа.

8

ТРАКТОВКА РАЗВИТИЯ В ПСИХОАНАЛИЗЕ

Классический психоанализ З. Фрейда и его трактовка стадий развития. Формирование детского психоанализа. Развитие концепции З. Фрейда в работах А. Фрейд. Эпигенетическая концепция Э. Эриксона.

Возникнув как *метод лечения*, **психоанализ** почти сразу же был воспринят как *средство получения психологических фактов*, позволяющих прояснить истоки личностных особенностей и проблем индивида. З. Фрейд внес в психологию идею, что психологические проблемы взрослой личности могут быть выведены из ранних переживаний детства и детский опыт оказывает неосознанное влияние на последующее поведение взрослого.

Структура личности, по З. Фрейду, широко известна: Id — Оно (примитивное, генетически первичное, подчиненное принципу удовольствия, ничего не знающее ни о морали, ни об обществе, изначально аморальное и иррациональное), Ego — Я (инстанция, удовлетворяющая Id выработкой механизмов, позволяющих тому адаптироваться к среде; к его функциям относится сохранение организма, запечатление опыта внешних воздействий в памяти, избегание угрозы и дискомфорта) и Super-Ego

— Сверх-Я (источник моральных и религиозных чувств, контролирующий и наказующий Ego, выполняющий роль «цензора»). Если Ego — продукт индивидуального развития, то Super-Ego — продукт влияния общества. Одним из ведущих человеческих мотивов З. Фрейд считал сексуальность, понимая под ней все, что способно доставить телесное удовольствие.

На основе общих тезисов психоанализа З. Фрейд сформулировал идеи генеза детской психики и детской личности: стадии детского развития соответствуют стадиям перемещения зон, в которых находит свое удовлетворение первичная сексуальная потребность. В этих стадиях отражаются развитие и взаимоотношение между Id, Ego и Super-Ego.

Младенец, полностью зависящий от матери в получении удовольствия, пребывает в **оральной** фазе (0-12 месяцев) и в биологической стадии, характеризующейся быстрым ростом. Оральная фаза развития характеризуется тем, что основной источник удовольствия и потенциальной фрустрации связан с кормлением. В психологии ребенка господствует одно стремление — поглощать пищу. Ведущая эрогенная область этой стадии — рот как орудие питания, сосания и первичного обследования предметов.

Оральная стадия состоит из двух фаз — *ранней* и *поздней*, занимающих первое и второе полугодия жизни и соответствующих двум последовательным либидозным действиям — сосанию и укусу.

Первоначально сосание связано с пищевым удовольствием, но постепенно оно становится либидозным действием, на почве которого закрепляются инстинкты Id: ребенок и в отсутствие пищи иногда посасывает свой большой палец. Этот тип наслаждения в трактовке З. Фрейда совпадает с сексуальным наслаждением и находит предметы своего удовлетворения в стимуляции собственного тела. Поэтому эту стадию он называет *аутоэротичной*.

В первое полугодие жизни, по З. Фрейду, ребенок еще не отделяет свои ощущения от объекта, которым они были вызваны: мир ребенка — это фактически мир без объектов. Ребенок живет в состоянии первичного нарциссизма (его базисное состояние — сон), при котором он не осознает существования других объектов в мире.

Во второй фазе младенческого возраста у ребенка начинает формироваться представление о другом объекте (матери) как существе, независимом от него, — он испытывает беспокойство, когда мать уходит или вместо нее появляется незнакомый человек. Усиливается влияние реального внешнего мира, развивается дифференциация Ego и Id, повышается опасность со стороны внешнего мира и чрезмерно вырастает значение матери как объекта, который может защитить от опасностей и как бы возместить потерянную внутриутробную жизнь.

Биологическая связь с матерью вызывает потребность быть любимым, которая, возникнув, останется в психике навсегда. Но мать не может по первому требованию удовлетворять все желания младенца; в воспитании неизбежны ограничения, становящиеся источником дифференциации, выделения объекта. Таким образом, в начале жизни различие между внешним и внутренним, согласно взглядам З. Фрейда, достигается не на основе восприятия объективной реальности, а на основе переживания удовольствия и неудовольствия, связанных с действиями другого человека.

Во второй половине оральной стадии, с появлением зубов к сосанию добавляется укус, который придает действию агрессивный характер, удовлетворяя либидозную потребность ребенка. Но мать не позволяет ребенку кусать свою грудь, даже если он недоволен или расстроен, и его стремление к наслаждению начинает вступать в конфликт с реальностью.

По З. Фрейду, у новорожденного еще нет Ego, но оно постепенно дифференцируется из Id, модифицируясь под влиянием внешнего мира. Его функционирование связано с принципом «удовлетворение-отсутствие удовлетворения». Поскольку мир

познается ребенком через мать, при ее отсутствии он испытывает состояние неудовлетворенности и благодаря этому начинает выделять мать, так как отсутствие матери для него есть отсутствие наслаждения. На этой стадии не существует еще инстанция Super-Ego, и Ego ребенка находится в постоянном конфликте с Id.

Недостаток удовлетворения желаний, потребностей ребенка на этой стадии развития как бы «замораживает» определенное количество психической энергии, происходит фиксация либидо, что составляет препятствие для дальнейшего нормального развития. Ребенок, который не получает достаточного удовлетворения своих оральных потребностей, вынужден продолжать искать замещение для их удовлетворения и поэтому не может перейти на следующую стадию генетического развития.

На оральной стадии фиксации либидо у человека, по З. Фрейду, формируются некоторые черты личности: ненасытность, жадность, требовательность, неудовлетворенность всем предлагаемым. Уже на оральной стадии, согласно его представлениям, люди делятся на оптимистов и пессимистов. «Застревание» на оральной стадии, по З. Фрейду, сказывается на взрослой личности в виде зависимости от оральных стимулов. Люди раздражительные, агрессивные, саркастичные, склонные к перееданию, грызущие ногти, сосущие волосы и пальцы, много говорящие, беспрестанно курящие, любящие жевательную резинку, леденцы и семечки, как сказал бы З. Фрейд, «застряли на оральной стадии развития». Наоборот, удовлетворительное грудное вскармливание, близость матери способствует развитию и дает спокойных, самостоятельных людей.

За оральным периодом следует *анальный* (с 12—18 месяцев до 3 лет), во время которого ребенок впервые научается контролировать свои телесные функции. Либидо концентрируется вокруг ануса, который становится объектом внимания ребенка, приучаемого к опрятности, чистоплотности. Теперь детская сексуальность находит предмет своего удовлетворения в овладении функциями дефекации, выделения. И здесь ребенок впервые встречается со многими запретами, поэтому внешний мир выступает перед ним как барьер, который он должен преодолеть, а развитие приобретает конфликтный характер.

По З. Фрейду, на этой стадии полностью образована инстанция Ego, и теперь она способна контролировать импульсы Id. Обучение туалетным привычкам мешает ребенку получать удовольствие, которое он испытывает от удержания или выделения экскрементов, и в его поведении в этот период появляются агрессия, зависть, упрямство, собственнические чувства. У него также развиваются защитные реакции против копрофилических тенденций (желание потрогать испражнения) — отвращение и чистоплотность. Детское Ego научается разрешать конфликты, находя компромиссы между стремлением к наслаждению и действительностью. Социальное принуждение, наказания родителей, страх потерять их любовь заставляют ребенка мысленно представлять себе, интериоризировать некоторые запреты. Таким образом начинает формироваться Super-Ego ребенка как часть его Ego, где в основном заложены авторитеты, влияние родителей и других взрослых, которые играют очень важную роль в качестве воспитателей, социализаторов ребенка.

Особенности характера, формирующиеся на анальной стадии, по мнению психоаналитиков, — аккуратность, опрятность, пунктуальность, великодушие и даже гибкость мышления; но также и упрямство, скрытность, агрессивность; накопительство, экономность, склонность к коллекционированию. Все эти качества — следствие разного отношения ребенка к естественным телесным процессам, которые были объектом его внимания во время приучения к опрятности еще на доречевом уровне развития. Ребенок, успешно прошедший эту стадию, по З. Фрейду, легко переходит на следующий уровень развития; быстрое же и насильственное приучение к горшку часто ведет к «зацикливанию» на требованиях гигиены, чистоты, опрятности, а пол-

ное невнимание взрослых к исполнению ребенком требований опрятности создает основу для формирования негативизма, анархичного поведения, агрессивного лидерства.

Следующая фаза начинается примерно в три года и называется *фаллической* (3—5 лет). Она характеризует высшую ступень детской сексуальности: если до сих пор она была аутоэротичной, то теперь становится предметной, т.е. дети начинают испытывать сексуальную привязанность к взрослым людям. Ведущей эрогенной зоной становятся гениталии.

Фаллической стадии соответствует зарождение таких личностных черт, как самонаблюдение, благоразумие, рациональное мышление, а в дальнейшем утрирование мужского поведения с усиленной агрессивностью. Для этой стадии характерны также изучение половых органов и первые игры с ними, детская мастурбация, сексуальное любопытство, соревновательное и честолюбивое чувства, но более всего — эдипов комплекс, потому что первые люди, которые привлекают внимание ребенка, — это его родители.

Мотивационно-аффективную либидозную привязанность к родителям противоположного пола З. Фрейд предложил называть *эдиповым комплексом для мальчиков и комплексом Электры для девочек*. В греческом мифе о царе Эдипе, убившем отца и женившемся на матери, скрыт, по мнению З. Фрейда, ключ к сексуальному комплексу: испытывая бессознательное влечение к матери и ревнивое желание избавиться от соперника-отца, мальчик переживает по отношению к отцу ненависть и страх. Страх наказания со стороны отца лежит в основе *комплекса кастрации*, подкрепленного открытием, что у девочек нет пениса, и выводом, что он может утратить пенис, если будет плохо себя вести. Комплекс кастрации вытесняет эдиповы переживания (они остаются неосознанными) и способствует идентификации с отцом.

Посредством вытеснения эдипова комплекса полностью дифференцируется инстанция Super-Ego. Застревание на этой стадии, трудности преодоления эдипова комплекса создают основу для формирования робкой, застенчивой, пассивной личности. Девочки, имеющие трудности в преодолении комплекса Электры, часто формируют невротическое желание иметь сына.

С развитием ребенка «принцип удовольствия» сменяется «принципом реальности», поскольку он вынужден приспособлять инстинкты Id к тем возможностям удовлетворения влечений, которые дают реальные ситуации. В процессе развития ребенок должен научиться оценивать относительную важность различных и часто противоречивых инстинктивных желаний, чтобы, отказавшись или отсрочив удовлетворение одних, добиться исполнения других, более важных.

По З. Фрейду, самые важные периоды в жизни ребенка завершаются до 5—6 лет; именно к этому времени сформированы все три главные структуры личности. После пяти лет наступает длительный период *латентной детской сексуальности* (5—12 лет), когда прежнее любопытство в отношении сексуальных проявлений уступает место любопытству по отношению ко всему окружающему миру. Либидо в это время не фиксировано, сексуальные потенции дремлют, и у ребенка есть возможности для идентификации и построения Я-идентичности.

Он идет в школу, и большая часть его энергии уходит в учение. Стадия характеризуется общим снижением сексуальных интересов: психическая инстанция Ego полностью контролирует потребности Id; будучи оторванной от сексуальной цели, энергия либидо переносится на освоение общечеловеческого опыта, закрепленного в науке и культуре, а также на установление дружеских отношений со взрослыми и сверстниками за пределами семейного окружения.

И только приблизительно с 12 лет, с началом подросткового периода, когда созревает репродуктивная система, сексуальные интересы вспыхивают вновь. *Гени-*

тальная фаза (12-18 лет) характеризуется становлением самосознания, ощущением уверенности в себе и способностью к зрелой любви. Теперь все бывшие эрогенные зоны объединяются, и подросток стремится к одной цели — нормальному сексуальному общению.

В русле психоанализа осуществлено огромное количество интересных наблюдений за разными аспектами развития ребенка, тем не менее целостных картин развития в психоанализе немного. Пожалуй, таковыми можно считать лишь работы Анны Фрейд и Эрика Эриксона.

Следуя традиции классического психоанализа, *концепция А. Фрейда* представляла личность состоящей из Id, Ego и Super-Ego.

Id, в свою очередь, она делила на сексуальную (либидо) и агрессивную (мортидо) составляющие. Развитие либидозных потребностей соответствует оральной, анально-садистической, фаллической, латентной, предпубертатной и пубертатной стадиям. Соответствующие стадии развития агрессивности проявляются в таких видах поведения, как кусание, плевание, цепляние (оральная агрессивность); разрушение и жестокость (проявление анального садизма); властолюбие, хвастовство, зазнайство (на фаллической стадии); дисоциальные начала (в предпубертате и пубертате).

Для развития Ego А. Фрейд наметила приблизительную последовательность *развития защитных механизмов*: вытеснение, реактивные образования, проекции и переносы, сублимация, расщепление, регрессии и т.д.

Анализируя развитие Super-Ego, А. Фрейд описывала идентификацию с родителями и интериоризацию родительского авторитета.

Каждая фаза развития ребенка, по А. Фрейд, есть результат разрешения конфликта между внутренними инстинктивными влечениями и ограничительными требованиями внешнего социального окружения. А. Фрейд считает, что, учитывая фазы, можно построить линии развития для бесконечного количества сфер детской жизни. Так, ее большим вкладом в психоанализ является описание линии развития кормления — от младенческой стадии до разумных привычек питания взрослых; линии развития опрятности — от первоначальной воспитательной программы взрослого до автоматического овладения функциями выделения; линии развития физической самостоятельности, отношения к старшим и т.д. Особое внимание в психоанализе уделяется линии развития сексуальности от инфантильной зависимости к взрослой половой жизни.

Важным моментом развития самой психоаналитической концепции является распространение А. Фрейд идей З. Фрейда на сознание, на инстанцию Ego (а не только на бессознательное, как в ортодоксальном психоанализе). Она рассматривает *развитие как процесс постепенной социализации ребенка, подчиняющийся закону перехода от принципа удовольствия к принципу реальности*.

Новорожденный, по ее мнению, знает лишь один закон — принцип удовольствия, которому подчинены все его проявления. Однако в удовлетворении основных потребностей младенец полностью зависим от ухаживающего за ним взрослого. И если поиск удовольствия — «внутренний принцип ребенка», то удовлетворение желаний зависит от внешнего мира.

Мать исполняет или отвергает желания ребенка и благодаря этой роли становится не только первым объектом любви, но также и первым законодателем для ребенка. Наблюдения А. Фрейд за младенцами подтверждают, что пристрастия и антипатии матери являются важнейшим фактором развития: быстрее всего развивается то, что нравится матери и поддерживается ею; процесс развития замедляется там, где она остается равнодушной или скрывает свое одобрение.

Младенец, несмотря на беспомощность, очень рано научается проявлять определенные отношения к матери. Уже в этом раннем возрасте можно различить детей послушных, «хороших», легко управляемых, и детей нетерпимых, своевольных,

«трудных», которые буйно протестуют против каждого требуемого от них ограничения.

Чем самостоятельнее становится ребенок, тем больше телесные потребности отступают на задний план, уступая место новым желаниям. Но он по-прежнему сталкивается с ограничениями со стороны реального мира. Даже самый либеральный и любящий взрослый вынужден ставить ограничители стремлениям ребенка к немедленному удовлетворению любых желаний. В результате этого несоответствия между внутренним и внешним, стремлением к удовольствиям и учетом реальности все дети этого возраста, по выражению А. Фрейд, «запутаны» в постоянных сложностях внешнего мира и, естественно, непослушны, невежливы и упрямы.

Шансы ребенка вырасти психически здоровым во многом зависят от того, насколько его Его способно выносить лишения, т.е. преодолевать неудовольствие. Для некоторых детей любая отсрочка или ограничение в удовлетворении желаний совершенно непереносимы. Они отвечают реакциями гнева, нетерпения, ярости, и любые замещения желаемого отвергаются ими как недостаточные. У других детей ограничения не вызывают возмущения. Что интересно, подобные установки, возникая очень рано, сохраняются на долгие годы.

А. Фрейд характеризует ребенка как незрелого до тех пор, пока инстинктивные желания и их осуществление разделены между ним и его окружением так, что желания остаются на стороне ребенка, а решение об их удовлетворении или неудовлетворении — на стороне внешнего мира. Зрелость связана со способностью контролировать свои намерения, подвергать их анализу и даже иногда отказываться от удовлетворения побуждений ради чего-то другого, следуя принципу реальности. А. Фрейд предполагает, что принцип удовольствия и а(анти)социальное поведение сплетены так же тесно, как принцип реальности и социализация.

По наблюдению А. Фрейда, почти все нормальные элементы детской жизни, особенно такие, как жадность, корысть, ревность, пожелание смерти, толкают ребенка в направлении асоциальное™. Социализация — только защита от падения в асоциальность. Поэтому организация психологических защит — важная и необходимая составная часть развития Его.

Продвижение ребенка от принципа удовольствия к принципу реальности тесно связано с развитием мышления, памяти и т.д. Так, только после того, как начнет функционировать память, действия ребенка смогут осуществляться на основе опыта и предвидения. Без контроля реальности не существует различий между внутренним и внешним, фантазией и реальностью. Только приобретение речи делает ребенка членом человеческого общества. Логика, разумное мышление способствуют пониманию взаимосвязей между причинами и следствиями, а приспособление к требованиям окружающего мира перестает быть простым подчинением — оно становится осознанным и адекватным.

Становление принципа реальности и развитие мыслительных процессов, с другой стороны, открывает путь для таких механизмов социализации, как подражание, идентификация, интроекция. Все они способствуют формированию инстанции Super-Ego.

Как и концепция А. Фрейда, *эпигенетическая теория жизненного пути личности* Э. Эриксона во многом продолжала идеи классического психоанализа.

Термин «эпигенез» был взят Э. Эриксоном из биологии. Согласно эпигенетическому принципу, все, что растет и развивается, имеет общий план, исходя из которого развиваются отдельные части, причем каждая из них имеет наиболее благоприятный период для преимущественного развития. Так происходит до тех пор, пока все части, развившись, не сформируют функциональное целое.

По Э. Эриксону, последовательность стадий — результат биологического созревания, но содержание развития на каждой стадии определяется тем, что ожидает от

человека общество, к которому он принадлежит. Любой человек проходит все эти стадии, к какой бы культуре он ни принадлежал, все зависит от продолжительности его жизни.

Э. Эриксон принял идеи З. Фрейда о трехчленной структуре личности, идентифицируя Id с желаниями и мечтаниями, а Super-Ego — с переживаниями долженствования, между которыми человек постоянно колеблется в мыслях и чувствах. Между ними находится «мертвая точка» — Ego, в которой, по Э. Эриксону, мы более всего и являемся самими собой, хотя и менее всего себя осознаем.

Анализируя с помощью психоисторического метода биографии М. Лютера, М. Ганди, Б. Шоу, Т. Джефферсона и проводя полевые этнографические исследования, Э. Эриксон попытался понять и оценить влияния среды на личность, конструирующие ее именно такой, а не иной. Эти исследования дали начало двум понятиям 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 возрастные и другие изменения.

Формирование эго-идентичности (или личностной целостности) продолжается на протяжении всей жизни человека и проходит восемь возрастных стадий (см. таблицу). На каждой стадии общество ставит перед личностью определенную задачу и задает содержание развития на разных этапах жизненного цикла. Но решение этих задач зависит как от уже достигнутого уровня психомоторного развития индивида, так и от общей духовной атмосферы общества.

Так, задача младенческого возраста — формирование базового доверия к миру, преодоления чувства разобщенности с ним и отчуждения. Задача раннего детства — борьба против чувства стыда и сильного сомнения в своих действиях за собственную независимость и самостоятельность. Задача игрового возраста — развитие активной инициативы и в то же время переживание чувства вины и моральной ответственности за свои желания. В период обучения в школе встает задача формирования трудолюбия и умения обращаться с орудиями труда, чему противостоит сознание собственной неумелости и бесполезности. В подростковом и раннем юношеском возрасте появляется задача первого цельного осознания себя и своего места в мире; отрицательный полюс в решении этой задачи — неуверенность в понимании собственного Я («диффузия идентичности»). Задача конца юности и молодости — поиск спутника жизни и установление близких дружеских связей, преодолевающих чувство одиночества. Задача зрелого периода — борьба творческих сил человека против косности и застоя. Период старости характеризуется становлением окончательного цельного представления о себе, своем жизненном пути в противовес возможному разочарованию в жизни и нарастающему отчаянию.

Решение каждой из этих задач, по Э. Эриксону, сводится к установлению определенного динамического соотношения между двумя крайними полюсами. Достижимое на каждой стадии равновесие знаменует собой приобретение новой формы эго-идентичности и открывает возможность включения субъекта в более широкое социальное окружение. Переход от одной формы эго-идентичности к другой вызывает кризисы идентичности. Кризисы — это не болезни личности, не проявления невротических расстройств, а «поворотные пункты» развития.

Психоаналитическая практика убедила Э. Эриксона в том, что освоение жизненного опыта осуществляется на основе первичных телесных впечатлений ребенка. Именно поэтому он ввел понятия «модус органа» и «модальность поведения». «*Модус органа*» — это зона концентрации сексуальной энергии. Орган, с которым на

конкретной стадии развития связана сексуальная энергия, создает определенный модуль развития, т.е. формирование доминирующего качества личности. В соответствии с эрогенными зонами существуют модусы втягивания, удержания, вторжения и включения.

Зоны и их модусы, по Э. Эриксону, находятся в центре внимания любой культурной системы воспитания детей. Модус органа — лишь первичная почва, толчок для психического развития. Когда общество через различные институты социализации (семья, школа и др.) придает особый смысл данному модусу, то происходит «отчуждение» его значения, отрыв от органа и превращение в *модальность поведения*. Таким образом, через модусы осуществляется связь между психосексуальным и психосоциальным развитием.

Кратко остановимся на характеристике стадий* (см. табл. 2).

А. Младенческий возраст. Первая стадия: основополагающая вера и надежда против основополагающей безнадежности. Особенность мо-Дусов состоит в том, что для их функционирования необходим другой объект или человек. В первые дни жизни ребенок «живет и любит

* В изложении использован текст работ: Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Фонд «Университетская книга», 1996; Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996.

2. Стадии периодизации по Э. Эриксону

H. Старость (после 50 лет)	вторичная эго-интеграция (личностная целостность)
	разочарование в жизни (отчаяние); социально-ценное качество — мудрость
G. Зрелость (25-50 лет)	творчество (производительный труд)
	застой; социально-ценное качество — забота
F. Молодость (от 18—20 до 25 лет)	переживание интимности (близости)
	переживание изоляции (одиночества); социально-ценное качество — любовь
E. Пубертатный (подростковый) и юношеский возраст (генитальная стадия, по З.Фрейду; 12-18 лет)	эго-идентичность (личностная индивидуальность)
	диффузия идентичности (ролевое смешение); социально-ценное качество — верность
D. Школьный возраст (стадия латентности; латентная стадия, по З.Фрейду; 5-12 лет)	чувство достижения (трудолюбие)
	чувство собственной неполноценности; социально-ценное качество — компетентность

С. Возраст игры (дошкольный возраст; локомоторно-генитальная стадия; фаллическая стадия, по З. Фрейду; 3-5 лет)	чувство инициативности
	чувство вины; социально-ценное качество — целеустремленность (формируется инстанция <i>Сверх-Я</i> как результат преодоления эдипова комплекса)
В. Раннее детство (мышечно-анальная стадия; анальная стадия, по З.Фрейду; 2—3 года)	чувство автономии чувство сомнения в своих возможностях, стыда, зависимости; социально-ценное качество — основы воли
А. Младенческий возраст (орально-сенсорная стадия; оральная, по З.Фрейду; от рождения до года)	базовое доверие
	базовое недоверие к миру (безнадежность); социально-ценное качество — надежда (начало, как у З.Фрейда: стремление к жизни против стремления к смерти (эрос и танатос; либидо и мортидо))

1 10

через рот», а мать «живет и любит через грудь». В акте кормления ребенок получает первый опыт взаимности: его способность «получать через рот» встречает ответ со стороны матери. В отличие от З. Фрейда, для Э. Эриксона важна не сама по себе оральная зона, а *оральный способ взаимодействия*, который состоит в способности «получать» не только через рот, но и через все сенсорные зоны. Модус органа — «получать» — отрывается от зоны своего происхождения и распространяется на другие сенсорные ощущения (тактильные, зрительные, слуховые и др.), и в результате этого формируется психическая модальность поведения — «вбирать».

Подобно З. Фрейду, вторую фазу младенческого возраста Э. Эриксона связывает с прорезыванием зубов. С этого момента способность вбирать становится более активной и направленной и характеризуется модусом «кусать». Отчуждаясь, модус проявляется во всех видах активности ребенка, вытесняя собой пассивное получение («вбирать»).

Глаза, первоначально готовые принимать впечатления в том виде, как это получается само собой, выучиваются фокусировать, изолировать и выхватывать объекты из фона, следить за ними. Уши выучиваются распознавать значимые звуки, локализовать их и управлять поисковым поворотом по направлению к ним. Руки выучиваются целенаправленно вытягиваться, а кисти — схватывать. В результате распространения модуса на все сенсорные зоны формируется социальная модальность поведения — «взятие и удерживание вещей». Она проявляется тогда, когда ребенок научается сидеть. Все эти достижения приводят к выделению ребенком себя как отдельного индивида.

Формирование первой формы эго-идентичности, как и всех последующих, сопровождается кризисом развития. Его показатели к концу 1-го года жизни: общее напряжение из-за прорезывания зубов, возросшее осознание себя как отдельного индивида, ослабление диады «мать—ребенок» в результате возвращения матери к профессиональным занятиям и личным интересам. Этот кризис преодолевается легче, если к концу 1-го года жизни соотношение между базовым доверием и базовым недоверием складывается в пользу первого.

Признаки социального доверия у младенца проявляются в легком кормлении, глубоком сне, нормальной работе кишечника.

Динамика соотношения между доверием и недоверием к миру определяется не

особенностями кормления, а качеством ухода за ребенком, наличием материнской любви и нежности, проявляющихся в заботе о малыше. Важным условием при этом является уверенность матери в своих действиях.

В. Раннее детство. Вторая стадия: автономность против стыда и сомнений. Она начинается с того момента, когда ребенок начинает ходить.

На этой стадии зона получения удовольствия связана с анусом. Анальная зона создает два противоположных модуса — *модус удержания* и *модус расслабления (отпускания)*. Общество, придавая особое значение приучению ребенка к опрятности, создает условия для доминирования этих модусов, их отрыва от своего органа и преобразования в такие модальности поведения, как «сохранение» и «уничтожение». Борьба за «сфинктерный контроль» в результате придаваемого ему значения со стороны общества преобразуется в борьбу за овладение своими двигательными возможностями, за утверждение нового, автономного Я.

Контроль со стороны родителей позволяет сохранить это чувство через ограничение растущих желаний ребенка требовать, присваивать, разрушать, когда он как бы проверяет силу своих новых возможностей. Но внешний контроль на этой стадии должен быть строго успокаивающим. Ребенок должен чувствовать, что его базальной вере в существование ничто не угрожает.

Родительские ограничения создают основу для негативного чувства стыда и сомнения. Появление чувства стыда, по Э. Эриксону, связано с возникновением самосознания. В нашей цивилизации, по мнению Э. Эриксона, стыд легко поглощается чувством вины. Наказания и пристыживание ребенка за плохие поступки приводят к ощущению того, что «глаза мира смотрят на него».

Борьба чувства независимости против стыда и сомнения приводит к установлению соотношения между способностью сотрудничать с другими людьми и настаивать на своем, между свободой самовыражения и ее ограничением. В конце стадии складывается подвижное равновесие между этими противоположностями. Оно будет положительным, если родители и близкие взрослые не будут, управляя ребенком чрезмерно, подавлять его стремление к автономии.

С. Дошкольный возраст. Третья стадия: инициативность против чувства вины. Будучи твердо уверенным в том, что он — самому себе принадлежащая персона, ребенок теперь должен выяснить, какой же именно персоной он может стать.

Три линии развития составляют стержень этой стадии, готова одновременно и ее будущий кризис: 1) ребенок становится более свободным и более настойчивым в своих движениях и вследствие этого устанавливает более широкий и, по существу, неограниченный радиус целей; 2) его чувство языка становится настолько совершенным, что он начинает задавать бесконечные вопросы о бесчисленных вещах, часто не получая должного и вразумительного ответа, что способствует совершенно неправильному толкованию многих понятий; 3) и речь, и развивающаяся моторика позволяют ребенку распространить свое воображение на такое большое число ролей, что подчас это его пугает. Он может с выгодой открывать для себя внешний мир, сочетая *дозволенные действия* с собственными *способностями*. Он готов видеть себя таким же большим существом, как и взрослые. Он начинает делать сравнения по поводу различий в размерах и других свойствах окружающих людей, проявляет неограниченную любознательность, в частности по поводу половых и возрастных различий. Он старается представить себе возможные будущие роли и понять, о каких из них стоит повоображать.

Повзрослевший ребенок выглядит в большей степени «самим собой» — более любящим, более спокойным в суждениях, более деятельным и инициативным. Сейчас он быстрее забывает промахи и достигает желаемого неунизительным и более точным путем. Инициативность добавляет к автономности качества предприимчивости, планирования и способности «атаковать» задачу только ради переживания чув-

ства собственной активности и «двигательной радости», а не так, как раньше, из-за непроизвольного желания досадить или, по крайней мере, подчеркнуть свою независимость.

Модусы *вторжения* и *включения* создают новые модальности поведения на этой стадии развития личности.

Модус вторжения, доминирующий в поведении на этой стадии, определяет многообразие «схожих» по форме видов активности и фантазий. Вторжение в пространство посредством энергичных перемещений; атака в другие тела посредством физического нападения; «влезание» в уши и души других людей посредством агрессивных звуков; вхождение в неизвестное посредством снedaющего любопытства — таков, по описанию Э. Эриксона, дошкольник на одном полюсе своих поведенческих реакций. На другом полюсе он восприимчив к окружающему, готов устанавливать нежные и заботливые отношения со сверстниками и малышами. Под руководством взрослых и старших детей он постепенно входит в тонкости детской политики сада, улицы, двора. Его стремление к обучению в это время удивительно сильное; он неукочительно движется вперед от ограничений к будущим возможностям.

Стадия игры и детской генитальности добавляет в список базовых модальностей для обоих полов модальность «делания», в частности, «делания карьеры». Причем у мальчиков акцент остается на «делании» посредством мозговой атаки, а у девочек он может обернуться «ловлей» посредством или агрессивного захвата, или превращения себя в привлекательную и неотразимую особу — добычу. Таким образом формируются предпосылки мужской или женской инициативы, а также некоторые психосексуальные образы самого себя, становящиеся ингредиентами позитивных и негативных аспектов будущей идентичности.

Ребенок жадно и активно познает окружающий мир; в игре, моделируя и воображая, он совместно со сверстниками осваивает «экономический этос культуры», т.е. систему отношений между людьми в процессе производства. В результате этого формируется желание включиться в реальную совместную со взрослыми деятельность, выйти из роли малыша. Но взрослые остаются для ребенка всемогущими и

непостижимыми, они могут пристыживать и наказывать за агрессивное поведение и претензии. И в результате просыпается чувство вины.

Д. Школьный возраст. Четвертая стадия: трудолюбие против неполноценности. Четвертую стадию развития личности характеризует определенная дремотность инфантильной сексуальности и отсрочка генитальной зрелости, необходимая для того, чтобы будущий взрослый человек научился техническим и социальным основам трудовой деятельности.

С наступлением периода латентности нормально развивающийся ребенок забывает, а точнее сублимирует, прежнее желание «делать» людей путем прямого агрессивного действия и немедленно стать «папой» или «мамой»; теперь он учится завоевывать признание путем производства вещей. У него развивается чувство усердия, трудолюбия, он приспосабливается к неорганическим законам орудийного мира. Орудия и трудовые навыки постепенно включаются в границы его Я: принцип работы учит его удовольствию от целесообразного завершения трудовой деятельности, достигаемому путем неуклонного внимания и упорного прилежания. Его переполняет желание конструировать и планировать.

На этом этапе для него очень значимо широкое социальное окружение, допускающее его к ролям прежде, чем он встретится с актуальностью технологии и экономики, и особенно важен хороший учитель, знающий, как сочетать игру и учебу, как приобщить ребенка к делу. На карту здесь ставится не что иное, как развитие и поддержание в ребенке положительной идентификации с теми, кто знает вещи и знает, как делать вещи.

Школа в систематическом виде приобщает ребенка к знаниям, передает «технологический этос» культуры, формирует трудолюбие. На этой стадии ребенок учится *любить учиться*, соблюдает дисциплину, выполняет требования взрослых и учится наиболее самоотверженно, активно присваивая опыт своей культуры. В это время дети привязываются к учителям и родителям своих друзей, они хотят наблюдать и имитировать такие занятия людей, которые им понятны — пожарного и полицейского, садовника, водопроводчика и мусорщика. Во всех культурах ребенок на этой стадии получает *систематическое наставление*, хотя и не всегда только в стенах школы.

Теперь ребенку требуется иногда побыть одному — почитать, посмотреть телевизор, помечтать. Часто, оставаясь один, ребенок принимается что-то мастерить, и очень злится, если у него не получается. Ощущение себя способным делать вещи Э. Эриксон называет *чувством созидания* — и это первая ступень превращения себя из «рудиментарного» родителя в биологического. Опасность, подстерегающая ребенка на этой стадии, состоит в *чувстве неадекватности и неполноценности*. Ребенок в этом случае переживает отчаяние от своей неумелости в мире орудий и видит себя обреченным на посредственность или неадекватность. Если в благоприятных случаях фигуры отца или матери (их значимость для ребенка) отходят на второй план, то при появлении чувства своего несоответствия требованиям школы семья вновь становится убежищем для ребенка.

Многое в детском развитии повреждается, когда в семейной жизни не удается подготовить ребенка к школьной жизни или когда в школьной жизни ребенку не удастся подкрепить надежды более ранних стадий. Ощущение себя недостойным, малоценным, неумелым может роковым образом отягчить развитие характера.

Э. Эриксон подчеркивает, что на каждой стадии развития ребенок должен придти к жизненно важному для него чувству собственной состоятельности и его не должны удовлетворять безответственная похвала или снисходительное одобрение. Его эго-идентичность достигает реальной силы только тогда, когда он понимает, что его достижения проявляются в тех сферах жизни, которые значимы для данной культуры. Поддерживаемое в каждом ребенке *чувство компетентности* (т.е. сво-

бодное упражнение своих умений, интеллекта при выполнении серьезных задач, не затронутых инфантильным чувством неполноценности) создает основу для кооперативного участия в продуктивной взрослой жизни.

Б. Отрочество и юность. Пятая стадия: личностная индивидуальность против ролевого смешения (спутанность идентичности). Пятую стадию характеризует самый глубокий жизненный кризис. К нему приводят три линии развития: 1) бурный физический рост и половое созревание («физиологическая революция»); 2) озабоченность тем, как подросток выглядит в глазах других, что он собой представляет; 3) необходимость найти свое профессиональное призвание, отвечающее приобретенным умениям, индивидуальным способностям и требованиям общества. В подростковом кризисе идентичности заново встают все пройденные критические моменты развития. Подросток теперь должен решить все старые задачи сознательно и с внутренней убежденностью, что именно такой выбор значим для него и для общества. Тогда социальное доверие к миру, самостоятельность, инициативность, освоенные умения создадут новую целостность личности.

Интеграция, достигающая здесь формы эго-идентичности, есть нечто большее, чем просто сумма детских идентификаций. Это есть осознанный личностью опыт собственной способности интегрировать все идентификации с влечениями либидо, с умственными способностями, приобретенными в деятельности, с благоприятными возможностями, предлагаемыми социальными ролями. Далее, чувство эго-идентичности заключается во все возрастающей уверенности в том, что внутренняя индивидуальность и целостность, имеющая значение для себя, равно значима и для других. Последнее становится очевидным во вполне осязаемой перспективе «карьеры».

Опасностью этой стадии является *ролевое смешение*, диффузия (спутанность) эго-идентичности. Это может быть связано с исходной неуверенностью в сексуальной идентичности (и тогда дает психотические и криминальные эпизоды — прояснения образа Я можно добиться и деструктивными мерами), но чаще — с неспособностью разрешить вопросы профессиональной идентичности, что вызывает тревожность. Чтобы привести себя в порядок, подростки временно развивают (вплоть до утраты собственной идентификации) сверхидентификацию с героями улиц или элитарных групп. Это знаменует наступление периода «влюбленности», которая в целом никоим образом и даже первоначально не носит сексуального характера — если только *нравы* не требуют этого. В значительной степени юношеская влюбленность есть попытка прийти к определению собственной идентичности путем проекции собственного первоначально неотчетливого образа на кого-то другого и лицезрения его в уже отраженном и проясненном виде. Вот почему проявление юношеской любви во многом сводится к разговорам.

Присущая подростковым группам избирательность в общении и жестокость к «чужакам» — это защита чувства собственной идентичности от обезличивания и смешения. Именно поэтому детали костюма, жаргон или жесты становятся знаками, отличающими «своих» от «чужих». Создавая замкнутые группы и клишируя собственное поведение, идеалы и «врагов», подростки не только помогают друг другу справиться с идентификацией, но и проверяют друг друга на способность хранить верность. Готовность к такой проверке, кстати, объясняет и тот отклик, который тоталитарные секты и концепции находят в умах молодежи тех стран и классов, которые потеряли или теряют свою групповую идентичность (феодалную, аграрную, племенную, национальную).

Ум подростка, по Э. Эриксону, находится в состоянии *моратория* (что соответствует психологической стадии, промежуточной между детством и взрослостью) между моралью, выученной ребенком, и этикой, которая должна быть сформирована взрослым. Ум подростка, как пишет Э. Эриксон, — идеологический ум: он предполагает идеологическое мировоззрение общества, говорящего с ним «на равных». Подросток готов к тому, чтобы его положение как равного было подтверждено принятием ритуалов, «символа веры» и программ, одновременно определяющих, что есть зло. В поисках социальных ценностей, управляющих идентичностью, подросток сталкивается с проблемами *идеологии* и *аристократии* в самых общих смыслах, связанных с представлениями о том, что внутри определенного образа мира и в ходе предопределенного исторического процесса наилучшие люди будут приходить к руководству и руководство будет развивать в людях самое лучшее. Для того чтобы не стать циниками и не впасть в апатию, молодые люди должны как-то убедить себя в том, что те, кто

преуспевают во взрослом мире, при этом взваливают себе на плечи обязанность быть лучшими из лучших.

На первый взгляд кажется, что подростки, зажатые в кольцо своей физиологической революцией и неопределенностью будущих взрослых социальных ролей, полностью заняты попытками создать собственную подростковую субкультуру. Но на самом деле подросток страстно ищет людей и идеи, которым он мог бы *верить* (это наследие ранней стадии — потребность в доверии). Эти люди должны доказать, что достойны доверия, потому что одновременно подросток боится быть обманутым, простодушно доверившись обещаниям окружающих. От этого страха он закрывается демонстративным и циничным неверием, скрывая свою потребность в вере.

Подростковый период характеризуется поиском свободного выбора путей исполнения своих обязанностей, но одновременно подросток боится оказаться «слабым», насильно вовлеченным в такую деятельность, где он будет чувствовать себя объектом насмешек или ощущать неуверенность в своих силах (наследие второй стадии — желания). Это также может вести к парадоксальному поведению: вне свободного выбора подросток может вести себя вызывающе в глазах старших, чем позволит принудить себя к активности, позорной в собственных глазах или глазах сверстников.

Как результат воображения, приобретенного на стадии игры, подросток готов доверять сверстникам и другим направляющим, ведущим или же вводящим в заблуждение старшим, которые способны задавать образные (если не иллюзорные) границы его устремлениям. Доказательством служит то, что он яростно протестует против ограничений его представлений о себе и может громогласно настаивать на своей виновности даже вопреки собственным интересам.

И наконец, желание делать что-либо хорошо, приобретенное на стадии младшего школьного возраста, здесь воплощается в следующем: выбор рода занятий приобретает для подростка большее значение, чем вопрос о зарплате или статусе. По этой причине подростки предпочитают временно вовсе не работать, чем встать на путь деятельности, обещающей успех, но не дающей удовлетворения от самой работы.

Отрочество и юность — наименее «штормовой» период для той части молодежи, которая хорошо подготовлена в плане идентификации с новыми ролями, предполагающими компетентность и творчество. Там, где этого нет, сознание подростка с очевидностью становится идеологичным, следующим внушаемой ему унифицированной тенденции или идеям (идеалам). Жажущий поддержки сверстников и взрослых подросток стремится воспринять «стоящие, ценные» способы жизни. С другой стороны, стоит ему почувствовать, что общество ограничивает его, как он начинается сопротивляться этому с Дикой силой.

Непреодоленный кризис ведет к состоянию острой диффузии идентичности и составляет основу специальной патологии юношеского возраста. *Синдром патологии идентичности*, по Э. Эриксону, связан со следующими моментами: регрессия к инфантильному уровню и желание как можно дольше отсрочить обретение взрослого статуса; смутное, но устойчивое состояние тревоги; чувство изоляции и опустошенности; постоянное пребывание в состоянии ожидания чего-то такого, что сможет изменить жизнь; страх перед личным общением и неспособность эмоционально воздействовать на лиц другого пола; враждебность и презрение ко всем признанным общественным ролям, вплоть до мужских и женских («юнисекс»); презрение ко всему отечественному и иррациональное предпочтение всего иностранного (по принципу «хорошо там, где нас нет»). В крайних случаях начинается поиск негативной идентичности, стремление «стать ничем» как единственный способ самоутверждения.

Ф. Молодость. Шестая стадия: близость против одиночества. Преодоление кризиса и становление эго-идентичности позволяет молодым людям перейти на шестую стадию, содержание которой — поиск спутника жизни, стремление к близким дружеским связям с членами своей социальной группы. Теперь молодой человек не боится утраты Я и обезличивания, он способен «с готовностью и желанием смешивать свою идентичность с другими».

Основой стремления к сближению с окружающими служит полное овладение главными модальностями поведения. Уже не модус какого-то органа диктует содержание развития, а все рассмотренные модусы подчинены новому, целостному образованию эго-идентичности, появившемуся на предшествующей стадии. Тело и личность (Его), являясь полными хозяевами эрогенных зон, уже способны преодолеть страх утраты своего Я в ситуациях, требующих самоотрицания. Это ситуации полной групповой солидарности или интимной близости, тесного товарищества или прямого физического единоборства, переживания воодушевления, вызванные наставниками, или интуиции от самоуглубления в свое Я.

Молодой человек готов к близости, он способен отдать себя сотрудничеству с другими в конкретных социальных группах и обладает достаточной этической силой, чтобы твердо придерживаться такой групповой принадлежности, даже если это требует значительных жертв и компромиссов.

Избегание таких переживаний и контактов, требующих близости, из-за боязни утраты собственного Я может привести к чувству глубокого одиночества и последующему состоянию полной самопогруженности и дистанцированию. Такое нарушение, по мнению Э. Эриксона, может вести к острым «проблемам характера», к психопатологии. Если психический мораторий продолжается и на этой стадии, то вместо чувства близости возникает стремление сохранить

дистанцию, не пускать на свою «территорию», в свой внутренний мир. Существует опасность, что эти стремления и возникающая на их основе предвзятость могут превратиться в личностные качества — в переживание изоляции и одиночества.

Преодолеть эти негативные стороны идентичности помогает *любовь*. Э. Эриксон считает, что именно по отношению к молодому человеку, а не к юноше и тем более к подростку, можно говорить об «истинной генитальности», поскольку большая часть сексуальных эпизодов, предшествовавших этой готовности к близости с другими, несмотря на риск утраты собственной индивидуальности, была лишь проявлением поисков своего Я или результатом фаллических (вагинальных) стремлений к победе в соперничестве, что превращало юношескую сексуальную жизнь в генитальную битву. Прежде чем будет достигнут уровень сексуальной зрелости, многое в половой любви будет исходить из своекорыстия, голода идентичности: каждый из партнеров в действительности старается лишь прийти к самому себе.

Появление зрелого чувства любви и установление творческой атмосферы сотрудничества в трудовой деятельности подготавливают переход на следующую стадию развития.

Г. Зрелость. Седьмая стадия: производительность (генеративность) против застоя. Эту стадию можно назвать *центральной* на взрослом этапе жизненного пути человека. Развитие личности продолжается благодаря влиянию со стороны детей, молодого поколения, которое подтверждает субъективное ощущение своей нужности другим. Производительность (генеративность) и порождение (продолжение рода), как главные положительные характеристики личности на этой стадии, реализуются в заботе о воспитании нового поколения, в продуктивной трудовой деятельности и в творчестве. Во все, что делает человек, он вкладывает частицу своего Я, и это приводит к личностному обогащению. Зрелый человек нуждается в том, чтобы быть нужным.

Генеративность — это прежде всего заинтересованность в устройстве жизни и наставлении нового поколения. И довольно часто в случае жизненных неудач или особой одаренности в других областях ряд людей направляет этот драйв не на свое потомство, поэтому понятие генеративности включает в себя также *продуктивность* и *креативность*, что делает эту стадию еще более важной.

Если ситуация развития неблагоприятная, имеет место регрессия к obsессивной потребности в псевдоблизости: появляется чрезмерная сосредоточенность на себе, приводящая к косности и застою, личностному опустошению. В этом случае человек рассматривает себя как свое собственное и единственное дитя (а если есть физическое или психологическое неблагополучие, то они этому способствуют). Если условия благоприятствуют такой тенденции, то происходит физическая и психологическая инвалидизация личности, подготов-

ленная всеми предшествующими стадиями, если соотношения сил в их течении складывались в пользу неуспешного выбора. Стремление к заботе о другом, творческий потенциал, желание творить (создавать) вещи, в которые вложена частица неповторимой индивидуальности, помогают преодолевать возможную самопоглощенность и личностное оскудение.

Н. Старость. Восьмая стадия: целостность личности против отчаяния. Обретя жизненный опыт, обогащенный заботой об окружающих людях, и в первую очередь о детях, творческими взлетами и падениями, человек может обрести *интегративность* — завоевание всех семи предшествующих стадий развития. Э. Эриксон выделяет несколько ее характеристик: 1) все возрастающая личностная уверенность в своей склонности к порядку и осмысленности; 2) постнарциссическая любовь человеческой личности (а не особи) как переживание, выражающее какой-то мировой порядок и духовный смысл, независимо от того, какой ценой они достаются; 3) принятие своего единственного жизненного пути как единственно должного и не нуждающегося в замене; 4) новая, отличная от прежней, любовь к своим родителям; 5) товарищеское, причастное, присоединительное отношение к принципам отдаленных времен и различным занятиям в том виде, как они выражались в словах и результатах этих занятий.

Носитель такой личностной целостности, хотя и понимает относительность всех возможных жизненных путей, придающих смысл человеческим усилиям, тем не менее, готов защищать достоинство своего собственного пути от всех физических и экономических угроз. Ведь он знает, что жизнь отдельного человека есть лишь случайное совпадение только одного жизненного цикла с только одним отрезком истории и что для него вся человеческая целостность воплощается (или не воплощается) только в одном ее типе — в том именно, который он и реализует. Поэтому для человека тип целостности, развитый его культурой или цивилизацией, становится «духовным наследием отцов», печатью происхождения. На этой стадии развития к человеку приходит *мудрость*, которую Э. Эриксон определяет как отстраненный интерес к жизни перед лицом смерти.

Мудрость Э. Эриксон предлагает понимать как форму такого независимого и в то же время активного взаимоотношения человека с его ограниченной смертью жизнью, которая характеризуется зрелостью ума, тщательной обдуманностью суждений, глубоким всеобъемлющим пониманием. Не каждый человек создает собственную мудрость, для большинства суть ее составляет традиция.

Утрата или отсутствие этой интеграции приводит к расстройству нервной системы, чувству *безысходности, отчаяния*, страху смерти. Здесь реально пройденный человеком жизненный путь не принимается им как предел жизни. Отчаяние выражает чувство, что времени уже осталось слишком мало для попытки начать жизнь сначала, ус-

троить ее по-другому, чтобы попытаться достичь личностной целостности другим путем. Отчаяние маскируется отвращением, мизантропией или хроническим презрительным недовольством определенными социальными институтами и отдельными людьми. Как бы то ни было, все это свидетельствует о презрении человека к самому себе, но достаточно часто «милльон терзаний» не складывается в одно большое раскаяние.

Окончание жизненного цикла порождает также «последние вопросы», мимо которых не проходит ни одна великая философская или религиозная система. Поэтому любая цивилизация, по Э. Эриксону, может быть оценена по тому, какое значение она придает полноценному жизненному циклу индивида, так как это значение (или его отсутствие) затрагивает начала жизненных циклов следующего поколения и влияет на формирование базового доверия (недоверия) ребенка к миру.

К какой бы бездне ни приводили отдельных людей эти «последние вопросы», человек как творение психосоциальное к концу своей жизни неизбежно оказывается перед лицом новой редакции кризиса идентичности, которую можно зафиксировать формулой «Я есть то, что меня переживет». Тогда все критерии витальной индивидуальной силы (вера, сила воли, целеустремленность, компетентность, верность, любовь, забота, мудрость) из стадий жизни переходят в жизнь социальных институтов. Без них институты социализации угасают; но и без духа этих институтов, пропитывающего паттерны заботы и любви, инструктирования и тренировки, никакая сила не может проявиться просто из последовательности поколений.

Выводы и заключения

1. На основе общих тезисов психоанализа о структуре личности З. Фрейд сформулировал идеи генеза детской психики и детской личности: стадии детского развития соответствуют стадиям перемещения зон, в которых находит свое удовлетворение первичная сексуальная потребность. В этих стадиях отражаются развитие и взаимоотношение между Id, Ego и Super-Ego.
2. З. Фрейд описал следующие стадии развития человека: оральная (0—12 месяцев), анальная (1-3 года), фаллическая (3-5 лет), латентная (6-12 лет), генитальная (12-18 лет и далее).
3. Открытую им мотивационно-аффективную либидозную привязанность к родителям противоположного пола З. Фрейд предложил называть эдиповым комплексом (для мальчиков) и комплексом Электры (для девочек).

4. А. Фрейд представляла личность состоящей из Id, Ego и Super- Ego. Id, в свою очередь, она делила на сексуальную (либидо) и агрессивную (мортидо) составляющие. Развитие либидозных потребностей, по А. Фрейд, соответствует оральной, анально- садистической, фаллической, латентной, предпубертатной и пубертатной стадиям. Соответствующие стадии развития агрессивности проявляются в таких видах поведения, как кусание, плевание, цепляние (оральная агрессивность); разрушение и жестокость (проявление анального садизма); властолюбие, хвастовство, зазнайство (на фаллической стадии); диссоциальные начала (в предпубертате и пубертате).
5. Для развития Ego А. Фрейд наметила приблизительную последовательность *развития защитных механизмов*: вытеснение, реактивные образования, проекции и переносы, сублимация, расщепление, регрессии и т.д.
6. Анализируя развитие Super-Ego, А. Фрейд описывала идентификацию с родителями и интериоризацию родительского авторитета.
7. Согласно эпигенетической теории жизненного пути личности Э. Эриксона, целостный процесс развития включает в себя соматическое развитие, развитие сознательного Я и социальное развитие. Любой человек проходит, по Э. Эриксону, восемь стадий жизненного пути, связанных с формированием разных форм эго-идентичности на основе физиологического созревания и решения задач, поставленных обществом на каждом этапе развития.
8. Э. Эриксоном введены понятия эго-идентичности и групповой идентичности, модуса органа и модальности поведения.

9ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Социализация и воспитание. Социализация детей в изменяющемся мире. Материнство и отцовство как элементы социализации *.

Социализацию в самом общем виде определяют как влияния среды в целом, приобщающие индивида к участию в общественной жизни, обучающие его пониманию культуры, поведению в группах, утверждению себя и выполнению различных социальных ролей.

В обществах первичной формации социализация детей осуществляется *совместными усилиями всей общины* путем последовательного включения детей по мере их роста в различные формы игровой, общественно-производительной и ритуальной деятельности, которые еще недостаточно отделены друг от друга. Все древнейшие институты социализации полифункциональны и выполняют одновременно трудовые, социально-организационные и ритуальные функции.

Позже важнейшим институтом первичной социализации становится *семья*, что способствует индивидуализации и одновременно — социальной дифференциации ее содержания, задач и методов в зависимости от имущественного положения и социального статуса отдельной семейной группы. Однако семейное воспитание со временем перестает обеспечивать адекватную подготовку ребенка ко все более многообразным и усложняющимся формам жизнедеятельности. Отсюда наряду с общинной и семейной социализацией возникают новые *общественные институты, специально предназначенные для передачи унаследованного культурного опыта* — школы, особые формы производственного ученичества (ходить «в люди») и т.п.

По мере урбанизации и индустриализации значение общественных институтов и средств социализации неуклонно возрастает. Социализация становится непосредственно *общественным, государственным* делом, требующим планирования, управления и координации усилий отдельных институтов. Отдельные аспекты и функции социализации при этом обособляются, что отражается в дифференциации таких понятий, как *воспитание, образование, обучение и просвещение*.

* В тексте главы использованы материалы работы: *Кон И. С. Ребенок и общество. т.: Наука, 1988.*

Цели и задачи воспитания — элемент ценностно-нормативной культуры любого общества, производный от его представлений о природе и возможностях человека. Образ ребенка всегда имеет по меньшей мере *два измерения*: чем он *является* от природы и чем он *должен стать* в результате обучения и воспитания. Социолог и этнограф Л. Стоун выделил 4 таких образа:

- 1) **традиционный христианский взгляд**: новорожденный несет на себе печать первородного греха и его нужно спасти беспощадным подавлением его воли, требованиями беспрекословного подчинения родителям и духовным пастырям;
- 2) точка зрения **социально-педагогического детерминизма**: ребенок по природе не склонен ни к добру, ни к злу, а представляет собой *tabula rasa*, на которой общество в лице родителей или воспитателей может написать что угодно;
- 3) точка зрения **природного детерминизма**: характер и возможности ребенка predeterminedены до его рождения;
- 4) **утопически-гуманистический взгляд**: ребенок рождается хорошим, добрым, невинным и портится только под влиянием общества.

Каждому из этих образов соответствует определенный стиль социализации: идее первородного греха соответствует репрессивная педагогика, направленная на подавление природного начала в ребенке; идее социализации — педагогика формирования личности путем направленного обучения; идее природного детерминизма — принцип развития природных задатков и ограничения отрицательных проявлений, а идее изначальной благодати ребенка — педагогика саморазвития и невмешательства.

Образы и стили не только сменяют друг друга, но и сосуществуют; более того, испытывают влияние многочисленных сословных, классовых, региональных, этнических, внутрисемейных и прочих традиций.

Средства и методы социализации охватывают широкий круг отношений и деятельности, начиная с физического ухода за новорожденным и кончая способами включения подростков в общественную жизнь. Кросскультурные вариации в этой области огромны, а обобщений сравнительно мало.

Если говорить о способах физического ухода за младенцами, то они сильно зависят от экологических, в частности климатических, факторов. В странах с холодным климатом младенцев обычно держат в люльке спеленутыми как днем, так и ночью. В теплом климате их предпочитают носить в платке или на перевязи, часто на спине матери; ночью ребенок спит рядом с матерью, одевают его легко или вовсе не одевают. Изменение социально-бытовых условий сказывается на методах ухода. Так, появление центрального отопления позволяет использовать традиционно «южные» методы на севере, а престижность и удобство детских колыбелей и колясок способствует их проникновению на юг.

Тем не менее распределение методов ухода за младенцами на земном шаре не случайно. Детальный элементный анализ частоты телесных контактов ребенка с матерью, с кем ребенок спит, кормят ли его по расписанию или как только он этого захочет и т.п., показывает *наличие устойчивых региональных и этноспецифических особенностей ухода за детьми*: африканский стиль существенно отличается от европейского, азиатского и т.д.

В отношении *методов обучения и дисциплинирования детей* картина тоже довольно пестрая. Стиль социализации зависит от способа производства материальных благ и социальной структуры общества.

Американские исследователи Г. Барри, И. Чайлд и М. Бэкон, сопоставив *стиль социализации* детей в 104 бесписьменных обществах (делают ли они акцент на воспитании самостоятельности и независимости или же на ответственности и послушности ребенка) с преобладающим в этих обществах *типом хозяйства* (охота, собирательство, рыболовство, земледелие или животноводство), выделили в стиле социализации 6 аспектов: 1) обучение послушанию; 2) обучение ответственности, обычно путем участия в хозяйственной деятельности и домашних делах; 3) обучение заботливости, т.е. обучение детей помогать младшим братьям, сестрам и другим зависимым людям; 4) формирование потребности в достижении, обычно путем соревнования или оценки качества исполнения; 5) обучение самостоятельности, умению заботиться о себе, не зависеть от помощи других в удовлетворении своих потребностей и желаний; 6) обучение детей общей независимости, включающей не только удовлетворение собственных нужд, но и все прочие формы свободы от внешнего контроля, господства и надзора; индикаторы общей независимости тесно связаны с показателями самостоятельности, но не совпадают с ними.

Обнаружилось, что *в обществах охотников и рыболовов обучение детей больше ориентировано на независимость и самостоятельность*, тогда как *земледельческие и животноводческие культуры сильнее формируют ответственность и послушание*. Это и понятно: земледельцы и скотоводы должны производить и накапливать материальные ресурсы круглый год, что требует дисциплины и ответственности, а охота и рыболовство больше зависят от ситуаций, успех в которых предполагает проявление индивидуальной инициативы и самостоятельности.

Стиль социализации зависит также от *социальной структуры общества* и от *структуры семьи и домохозяйства*. Как отмечает Л. Стоун, в некоторых сферах жизни дети Средних веков и эпохи Возрождения пользовались значительно большей автономией, нежели в последующие периоды. Прежде всего это касается режима питания. В Средние века детей долго не отнимали от груди и кормили не по часам, а когда сам ребенок этого требовал; вследствие низкой гигиенической культуры общества детей поздно начинали приучать к туалету, причем делали это весьма неспешно и либерально и т.д.

Некоторые же другие стороны детского поведения, наоборот, контролировались очень сурово. Так, например, строго ограничивалась физическая подвижность младенца. Первые 4 месяца жизни он проводил полностью спеленутым, затем освободились его руки и лишь много времени спустя — ноги. Официально тугое пеленание объяснялось заботой о безопасности младенца, который, как считалось, может искривить свои нежные конечности, оторвать себе уши,

выколоть глаза и т.п. Но вместе с тем оно избавляло взрослых от многих забот, скользя активность ребенка, заставляя его дольше спать и позволяя перемещать его, как пакет. Освободившись от пеленок, мальчики обретали относительную свободу, а девочки сразу же помещались в жесткие корсеты.

Физические ограничения дополнялись духовным гнетом. В начале нового времени, как и в средневековье, педагогика настойчиво доказывала необходимость *подавлять и ломать* волю ребенка, видя в детском «своеволии» источник всех и всяческих пороков.

В XVII в. обучение и воспитание детей постоянно сравнивалось с дрессировкой лошадей, ловчих птиц или охотничьих собак, причем все это основывалось на принципе подчинения воли. Телесные наказания, жестокие порки широко применялись как в семье, так и в школе и даже университете. В XVI-XVII вв. порки были массовым и жестоким явлением. В английских университетах публичной порке подвергали даже 18-летних нерадивых юношей. Считалось, что другого способа обучения не существует. Либерализация обучения, опирающегося не на страх, а на *интерес и любознательность* ребенка, пришла только вместе с изменением учебных планов. Там, где учеба требует прежде всего механического запоминания (например, в традиционных мусульманских школах), телесные наказания неискоренимы.

Не менее жестко, чем учеба, контролировалась *социальная активность ребенка*. Дети, даже взрослые, не могли сами выбирать род занятий, профессию, образ жизни; не имели решающего, а часто даже и совещательного голоса в выборе брачных партнеров.

В конце XVII — начале XVIII в. нравы постепенно стали смягчаться. Под влиянием нескольких поколений гуманистической пропаганды телесные наказания становятся более легкими, символическими и иногда даже совсем исчезают из практики социализации. Появляется понятие *о человеческом достоинстве ребенка*, а позже — о его праве на более или менее самостоятельный выбор жизненного пути.

В новое время усиливается забота о сохранении «невинности» ребенка, причем не столько физической, сколько психологической — в смысле «блаженного неведения». В дворянских семьях детей начинают отделять от взрослых, доверяя их заботам специально приставленных воспитателей. Усиливается сегрегация мальчиков и девочек, появляются *особенности в социализации полов*, появляются запреты на телесность, наготу, физиологичность человеческих проявлений.

Педагогика нового времени провозглашает принцип строжайшего контроля за поведением и чувствами ребенка. Появляется новая социальная «модель» ребенка: он должен быть всегда спокойным, сдержанным, никак не выражать своих мыслей и эмоций. Воспитание становится жестким, запретительным, ограничивающим, подавляющим.

Способы дисциплинирования ребенка тесно связаны с его возрастом, и здесь также существуют межкультурные различия. Социолог Э. Голдфранк различает по этому принципу 4 типа обществ: 1) и в раннем, и в позднем детстве дисциплина слабая; 2) и в раннем, и в позднем детстве дисциплина строгая; 3) в раннем детстве дисциплина строгая, а в позднем — слабая; 4) в раннем детстве дисциплина слабая, а в позднем — строгая. Знакомую нам европейскую модель воспитания по этой схеме нужно отнести к третьему типу, когда считают, что в самом строгом и систематическом дисциплинировании нуждаются именно маленькие дети, а по мере взросления внешний контроль должен ослабевать и ребенку следуют постепенно предоставлять самостоятельность. Но, например, у японцев, малайцев, кубинцев и ряда других народов дело обстоит иначе. Маленьким детям, особенно мальчикам, предоставляют максимум свободы, практически не наказывая и не ограничивая их; строгая дисциплина появляется по мере взросления ребенка, усваивающего нормы и правила поведения, принятые среди старших.

Мы привыкли считать универсальными ключевыми фигурами социализации ребенка его родителей. Но значение отцовства и материнства не одинаково в разных обществах. Для «классической» первобытности характерна принадлежность детей не столько родительской семье, сколько всему *родственному коллективу*, в котором они живут и воспитываются. В предклассовом и раннеклассовом обществах широко распространен институт *воспитательства* — обычай обязательного воспитания детей *вне родной семьи*. Он зафиксирован у многих кельтских, германских, славянских, тюркских и монгольских народов. Одной из форм его является, например, кавказское аталычество.

Слово «аталык» (от тюркского «ата» — отец) буквально означает «лицо, заменяющее отца, выступающее в роли отца». Вот как описывает этот обычай известный этнограф-кавказовед Я. С. Смирнова. Воспитание ребенка в семье аталыка в принципе не отличалось от воспитания в родительском доме. Разница была лишь в том, что, по обычаю, аталык должен был воспитывать ребенка еще более тщательно, чем собственных детей. Впоследствии обоим предстоял своего рода экзамен: воспитанник должен был публично показать все, чему его научили. Происходило это уже в родительском доме, куда у адыгов юноша обычно возвращался, по одним данным, с наступлением совершеннолетия, по другим — ко времени женитьбы. У части адыгских групп и других народов, у которых аталычество было выражено слабее, в частности у осетин, ребенка могли вернуть значительно раньше.

«Воспитательство», адопция (усыновление или удочерение), приемное отцовство и аталычество могут быть разными социокультурными явлениями в зависимости от того, каковы нормативные характеристики 1) ребенка, отдаваемого на воспитание; 2) лиц, которым вручается ребенок; 3) выполняемых ими функций и 4) социального положения и статуса воспитанника.

В одних обществах в чужие семьи передают всех детей, в других — преимущественно (или только) мальчиков. Это связано с более высоким социальным статусом мальчиков и сложностью подготовки их к внесемейной деятельности. Еще больше варьирует возраст ребенка. У черкесов и ряда других народов Кавказа детей отдавали в чужую семью сразу после рождения. В токугавской Японии это делали, когда ребенку исполнилось 10—11 лет.

В средневековой Европе общих правил на этот счет не было: детей отдавали в чужие семьи, монастыри, закрытые школы и университеты и в 3 года, и в 7, и в 9~10 лет. Хотя внесемейное воспитание не было всеобщим, оно было довольно массовым и длительным. В Англии XVI—XVII вв. выкармливание младенцев и обучение подростков представляли собой два разных института. Первые 12—18 месяцев жизни ребенка выкармливали наемные кормилицы в лоне родительской семьи, а старшие дети (с 10—12 лет) отправлялись жить и учиться в соседские семьи, откуда к родителям уже не возвращались. Эта практика дифференцировалась по сословиям.

Отсюда — разные отношения между семьей «кормильца» и семьей родителей ребенка. В кавказском аталычестве эти отношения приравнивались к кровному родству, причем отец ребенка, занимая более высокое положение, чем аталык, автоматически становился покровителем аталыка и всей его семьи. Западноевропейские формы «воспитательства» выглядят более отчужденными, функциональными: хотя они и создают определенную взаимосвязь семей, «породнения» при этом не происходит. Связь между ребенком и его молочными братьями имеет здесь скорее характер индивидуальной привязанности, не распространяясь на остальных членов семьи.

Столь же многообразна и роль *общества сверстников (равных)* в социализации. Влияние других детей не только не уступает, но часто даже перевешивает влияние родителей и воспитателей. Как показал американский этнограф М. Коннер, речь идет, как правило, о разновозрастных отношениях, представленных тремя основными типами: 1) старшие дети и подростки как заместители родителей по уходу за младшими; 2) игровые отношения не связанных родством детей и подростков; 3) игровые отношения между сиблингами или кузенами, обычно разного возраста. Сопоставив данные по разным биологическим видам, М. Коннер нашел, что эти формы человеческого поведения имеют определенные филогенетические (уходящие корнями в процесс исторического развития организмов, эволюции органического мира) предпосылки.

Возрастно-однородные детские группы, которые психологи часто склонны считать универсальными, фактически подбираются искусственно и существуют только в современных развитых обществах (детский сад, школьный класс и т.п.). Естественная, исторически

складывающаяся форма общения детей и подростков — разновозрастные группы, в которых дети в игровой форме усваивают приемы трудовой деятельности взрослых, развивают силу и вырабатывают навыки сексуального поведения. Старшие выступают в роли учителей и наставников младших, а заодно и ухаживают за ними, хотя особой *обязанности* ухаживать за малышами может и не быть.

В более сложных социальных системах стихийные группировки детей и подростков превращаются в *особые социальные институты* — мужские и женские дома, возрастные группы, тайные союзы и т.д. Эти институты служат целям социализации детей и подростков и вместе с тем дают им возможность *автономного от взрослых* общения, что связано не только с социальной структурой, но и с особыми психологическими запросами подросткового и юношеского возраста, в частности, потребностью в дружбе и принадлежности к коллективу. Этнографические описания мальчишеских подростковых групп у различных народов поражают своим единообразием: резко выраженное чувство «Мы», иерархическая структура, наличие тайного языка, специфические формы сексуального поведения и т.п.

Урбанизация и всеобщее школьное образование подрывают эту детскую автономию, вытеснив ее на периферию «официальной» жизни ребенка. Тем не менее детские сообщества повсеместно продолжают существовать в виде уличных компаний, «клик» и т.п. как формы социализации.

В индустриально развитом обществе социализация детей постепенно становится *государственным делом*, предполагающим четкую организацию, планирование и т.д. Везде отмечается повсеместный рост государственной заботы о детях: упоминание детства как особой социальной группы; признание государственной ответственности за детей; регулирование детского труда; государственный контроль за воспитанием; признание обязанности государства обеспечить детям образование; правовая фиксация необходимых уровней образования; право на образование; обязанность учиться и т.п. Объем этой заботы зависит не столько от богатства или бедности страны и уровня ее технико-экономического развития, сколько от силы государственной власти. Государственная система социализации сопряжена с большими материальными и иными трудностями. Поэтому проблема эффективного воспитания и обучения остается по-прежнему острой и во многом адресуется важнейшим участникам первичной социализации — родителям.

Разное отношение отца и матери к ребенку, воплощающееся в социализации, изначально обусловлено широким историко-культурным и биосоциальным контекстом, связанным с полоролевой дифференциацией и прокреативным (связанным с деторождением) поведением. Традиционная модель полоролевой дифференциации подчеркивает имманентную «инструментальность» мужского и «экспрессивность» женского поведения, что связано с разделением вне-семейных и внутрисемейных, отцовских и материнских функций.

Поскольку выкармливание и уход за маленькими детьми повсеместно составляет обязанность женщины, отражая *сущность материнства*, не только биологи, но и многие социологи и психологи склонны подчеркивать его биологические детерминанты.

Женщина теснее мужчины вовлечена в репродуктивный процесс. В мужском жизненном цикле нет аналога такому событию, как роды, хотя некоторые культуры создают его искусственно (например, обряд кувада). Женщина-мать значительно теснее отца связана с ребенком. Их контакт, имеющий первоначально характер симбиоза, начинается уже в утробной фазе развития и закрепляется в дальнейшем. Это подтверждается следующими экспериментальными данными: психологи предлагали 27 матерям отличить по магнитофонной записи голос своего 3—7-дневного ребенка от голосов 4 других новорожденных; 22 матери сделали это безошибочно. В свою очередь новорожденные (однодневные) младенцы обнаруживают способность отли-

чать и предпочитать голос собственной матери другим женским голосам.

Идея имманентной экспрессивности материнской роли находит подтверждение в психологических данных, согласно которым женщины в среднем эмоционально чувствительнее и отзывчивее мужчин. Новорожденные девочки, слыша плач другого младенца, обнаруживают более острый эмпатический дистресс, чем мальчики. Женщины во всех возрастах превосходят мужчин по способности к эмпатии и самораскрытию, передаче другим более интимной, лично-значимой информации о себе и своем внутреннем мире.

Но указанные различия еще не означают, что они будут реализоваться в социализации, в институте материнства. Данные о психофизиологической связи матери с ребенком малочисленны, а женская теплота и отзывчивость могут оказаться результатом разной социализации мальчиков и девочек. Более того, женская нежность не всегда бывает направлена именно на ребенка. Поэтому понятие «материнский инстинкт» нельзя понимать буквально. Цитохимик и педиатр Р. П. Нарциссов указывает, что материнство (как и детство) эволюционирует и наполняется качественно новым содержанием с развитием человечества, и современное материнство женщины имеет меньше общего с материнским инстинктом, чем любовь — с половым.

В привычной нам культуре материнство — одна из главных ипостасей женского стереотипа, и социальные характеристики материнской роли описаны гораздо более определенно, чем отцовской, в силу чего материнству приписывается большее значение в деле первичной социализации, чем отцовству.

Создать историю и психологию материнства очень сложно. Одна из первых из немногих таких попыток сделана французским философом Э. Бадинтер. Проследив историю материнских установок на протяжении четырех столетий (XVII—XX вв.), она пришла к заключению, что материнский инстинкт — миф. Она констатировала чрезвычайную изменчивость материнских чувств в зависимости от культуры, амбиций или фрустраций женщины и сделала вывод, что материнская любовь — не объективная данность, а нечто сверхнормативное.

По мнению Э. Бадинтер, до конца XVIII в. материнская любовь была делом индивидуального усмотрения и, следовательно, социально случайным явлением. Во второй половине XVIII в. она постепенно становится *обязательной нормативной установкой культуры*. Общество не только увеличивает объем социальной заботы о детях, но и ставит их в центр семейной жизни, причем главная и даже исключительная ответственность за них возлагается на мать. Отсюда — идеальный образ нежной, любящей матери, находящей свое высшее счастье в детях.

«Новая мать» начинает больше, а главное *иначе* заботиться о детях. В конце XVIII в. начинается кампания за то, чтобы матери сами выкармливали младенцев, не доверяя их ненадежным кормилицам. Требуют (и добиваются) освобождения ребенка «от тирании свивальника». Растут гигиенические заботы о детях; возникает специальный раздел медицины — педиатрия.

По мере индивидуализации внутрисемейных отношений каждый ребенок, даже новорожденный, к которому еще не успели привыкнуть, становится принципиально *единственным, уникальным, незаменимым*, и его смерть переживается и *должна* восприниматься как невосполнимая горькая утрата. Интенсифицируется материнское общение с детьми, матери больше не хотят отдавать детей в интернаты и т.д.

Однако эволюция нравов была медленной. «Новые матери» первоначально появлялись главным образом в среде состоятельной и просвещенной средней буржуазии. Аристократкам времен Стендаля и Бальзака было недосуг заниматься своими детьми. По совсем другим причинам этого не могли себе позволить пролетарские и мелкобуржуазные семьи. Что же касалось деревни, там дольше сохранялись старые, довольно-таки грубые нравы.

Тем не менее длительная кампания в защиту прав матери и ребенка принесла

вполне ощутимые социальные и моральные плоды. Поскольку *не любить детей стало стыдно*, «плохие» матери были вынуждены притворяться «хорошими», симулировать материнскую любовь и заботу. А внешнее проявление чувств способствует тому, что человек и вправду начинает его испытывать.

Во второй половине XX в. явственно обнаружилась тенденция, враждебные «детоцентризму». Социально-политическая эмансипация женщин и все более широкое их вовлечение в общественно-производственную деятельность сделало их семейные роли, включая материнство, не столь всеобъемлющими и, возможно, менее значимыми. Для некоторых из них. Современная женщина уже не может и не хочет быть только верной супругой и добродетельной матерью. Ее самоуважение имеет кроме материнства много других оснований — профессиональные достижения, социальную независимость, самостоятельно достигнутое (а не приобретенное благодаря замужеству) общественное положение. Некоторые традиционно материнские функции по уходу и воспитанию детей ныне берут на себя профессионалы — детские врачи, сестры, воспитатели, специализированные общественные учреждения — ясли, детские сады и т.д. Это не отменяет ценности материнской любви и потребности в ней, но существенно изменяет характер *материнского поведения*.

Как отмечают социологи А. Черлин и Ф. Фурстенберг, обсуждая будущее американской семьи, какие бы формы ни приняла она в 2000 г., удельный вес семейного ухода и воспитания детей, безусловно, снизится, тогда как роль внесемейных факторов возрастет. Это не значит, что общество может позволить себе ослабить внимание к интересам семьи, матери и ребенка, но отношение к материнству и детству качественно изменяется: современное родительство и материнство немислимы без активного участия женщины в профессиональной, трудовой, общественной деятельности. И это подтверждает, что биологизация материнства неправомерна.

Любовь матери к ребенку — чувство значительно более сложное, чем кажется на первый взгляд. Однако для развития ребенка важно не только то, каким будет материнское отношение к нему, но и отношение отца к ним обоим. И тем более сложные последствия имеют нарушения целостной (отцовской и материнской) родительской любви. Краткий анализ этой непростой в психологическом плане темы дан Э. Фроммом.

Родившийся ребенок ощущает только положительное воздействие тепла и пищи и не отличает еще их источника: матери. Мать есть тепло, мать есть пища, мать есть эйфорическое удовлетворение и безопасность. Но постепенно ребенок понимает, чего ждать от людей: мать будет улыбаться, когда он хорошо ест; она возьмет его на руки, если он заплачет, и т.д. Все эти ранние опыты кристаллизуются и интегрируются в одном: *его любят просто потому, что он есть*. Ребенок пассивно воспринимает материнскую любовь; ему ничего не надо делать для того, чтобы мать его любила, — *материнская любовь безусловна*.

Э. Фромм постулирует важнейший факт, отличающий материнскую любовь от отцовской и любой другой, — материнская любовь есть благодать, ее не надо приобретать, заслуживать, завоевывать, она принадлежит ребенку изначально и безусловно — просто так. Материнская любовь дает ребенку *любовь к жизни*. Но в безусловном характере материнской любви есть и обратная сторона — ее не только *не надо* заслуживать, она *не может быть* заслужена, приобретена, вызвана, проконтролирована. Если она *есть*, то подобна благодати; если ее *нет*, то ребенок ничего не может сделать, чтобы ее создать.

Для большинства детей моложе 8,5-10 лет нет проблемы любви: они ощущают себя любимыми просто за то, что они есть. Сам ребенок еще не любит в прямом смысле этого слова: он благодарно и радостно *отвечает на любовь* к себе, принимает ее. Но к 7—8 годам в развитии ребенка появляется нечто новое — *желание вызвать любовь* к себе *в ответ* на собственную активность. Первое время он старается

что-то *отдать* матери (или отцу) — игрушку, сладости и т.д., или нечто *создать* — например стихотворение, рисунок, поделку. В этом возрасте впервые идея любви трансформируется из чувства, что *он любим*, в *творчество любви*. Но путь до настоящего чувства любви еще долог.

Фактически любовь ребенка к другим вырастет из чувства удовлетворения от того, что он *отдает*, от того, что он *делает для других*, и это удовлетворение больше, когда он отдает, а не когда получает. Постепенно любить для него становится важнее, чем быть любимым, и его чувства к другим сближают его с людьми, объединяют с ними. Более того, он чувствует, что может вызвать любовь своей любовью. Младенческий принцип «*Я люблю, потому что меня любят*» сменяется принципом зрелой любви «*Меня любят, потому что я люблю*». Как пишет Э. Фромм, незрелая любовь говорит: «*Я люблю тебя, потому что нуждаюсь в тебе*», а зрелая говорит: «*Я нуждаюсь в тебе, потому что люблю тебя*».

С развитием *способности* любить тесно связано изменение *объекта* любви для ребенка. Первые месяцы и годы ребенка — время его теснейшей привязанности к матери. Но с каждым днем ребенок становится самостоятельнее, и его отношения с матерью понемногу утрачивают жизненное значение, а вместо этого все более и более важным становится отношение к отцу.

Чтобы понять этот сдвиг от матери к отцу, надо рассмотреть существенные качественные различия между материнской и отцовской любовью. Мать любит ребенка безусловно, потому что это *ее* ребенок, а не потому, что он удовлетворяет каким-то особым условиям или ожиданиям. Взаимоотношения с отцом совсем иные. В первые годы жизни ребенка он мало связан с ним, и значимость отца даже не сопоставима с ролью матери. Отец воплощает собой другой полюс человеческого существования — мир мышления, рукотворных предметов, закона и порядка, дисциплины, путешествий и приключений. Функция отца — учить ребенка, показывать ему дорогу в мир. И эта функция тесно связана с социоэкономическим развитием. Институт отцовства формируется тогда, когда возникает частная собственность и появляется необходимость ее наследования одним из сыновей. Отцам приходилось выбирать, кому именно из своих детей ее оставить. Естественно, это должен быть сын, который, по мнению отца, достойно ее сохранит и приумножит, т.е. лучший и, следовательно, больше других любимый. *Отцовская любовь — любовь обусловленная*; ее принцип: «*Я люблю тебя, потому что ты выполняешь свой долг*».

В обусловленной отцовской любви, как и в безусловной материнской, есть свои негативный и позитивный аспекты. Негативным аспектом является то, что отцовская любовь *должна быть заслужена* и, значит, ее можно потерять, если не оправдывать отцовских ожиданий. По природе отцовской любви главной добродетелью является послушание, а главным пороком — непослушание отцовской воле. Позитивная же сторона в том, что если эта любовь обусловленная, то ребенок способен что-то сделать, чтобы ее заслужить, «заработать». В отличие от материнской любви отцовская не находится вне контроля ребенка.

Материнская и отцовская любовь отвечают потребностям ребенка. Функция матери — обеспечить ребенку безопасность в жизни. Функция отца — научить его, показать ему, как справиться с теми проблемами, которые ставит перед ним общество. Поэтому в идеале материнская любовь не должна стараться задержать развитие ребенка, не должна поощрять его беспомощность (в реальности же все обстоит с точностью до наоборот — материнская любовь стремится сохранить детскость ребенка, передает ему свою тревогу и авторитарность, делающую его беспомощным). Она должна стимулировать его движение вперед, чтобы в конце концов он, приобретя самостоятельность, отделился от нее. Именно то, что мать терпима, а не угрожающе авторитарна, делает ребенка независимым, компетентным, и в итоге — позволяет стать авторитетом для самого себя и даже обходиться без авторитета отца.

Институт отцовства, по сравнению с биосоциальным материнством, является полностью историческим и культурным, хотя изучение его истории и роли в социализации крайне скудно. Формула М. Мид, что «отцы — это биологическая необходимость, но социальная случайность» — не просто броское высказывание. Различия у человека материнства и отцовства и специфический стиль отцовства зависят от множества социокультурных условий и существенно варьируют от культуры к культуре.

М. Мид пытается обосновать свою мысль о том, что отцовство — это социальное изобретение, связанное с тем, что когда-то на заре человеческой истории было осуществлено *социальное нововведение* — *самцы стали обязаны кормить самок и малышей*. В естественной природе этому нет аналогов, хотя есть аналоги *защиты* самки с детенышами, *власти* над самками, *соревнования* за владение самкой. Даже если мы возьмем эволюционно наиболее близких к человеку приматов, то не обнаружим у самцов функции добывания пищи для самки и потомства. Обремененная детенышами, с трудом поддерживая свое существование, она кормится сама. Самец может драться, чтобы защитить ее или обладать ею, но не кормит ее.

М. Мид высказывает мнение, что первые «кормящие самцы» вряд ли имели хотя бы малейшее представление о физиологических основах отцовства, хотя вполне возможно, что пища была наградой самке, не слишком переменчивой в своих сексуальных предпочтениях. Сейчас же во всех известных человеческих обществах везде в мире будущий мужчина усваивает, что, когда он подрастет, одной из *обязательных* функций, которые ему придется выполнять, чтобы стать полноправным членом общества, будет обеспечение пищей женщины и ее потомства. Очень немногие мужчины могут уклониться от выполнения этой обязанности, выбрав одиночество (став холостяками, бродягами, отшельниками, монахами и т.п.).

Эта функция принимает разные социокультурные формы из-за разделения труда. От социального устройства общества зависит то, каких женщин и каких детей должен будет обеспечивать мужчина, хотя главное правило здесь предполагает, чтобы он обеспечивал женщину, с которой находится в половой связи, и все ее потомство. При этом может быть несущественным, считаются ли дети его собственными или какого-нибудь другого мужчины из того же клана, либо являются детьми его жены от прежних браков. Дети могут оказаться в доме также благодаря усыновлению, выбору, сиротству. Ими могут быть также девочки — жены его сыновей и братьев и т.д. Но представление о доме, в котором вместе проживают мужчина или мужчины и их партнерши, доме, куда мужчины приносят пищу, а женщины ее готовят, *является общим для всего мира*.

Важно то, что мужчинам нужно специально, в процессе социализации *прививать* желание обеспечивать других, и это поведение, будучи результатом научения, а не врожденным, остается весьма хрупким и легко исчезает при социальных условиях, не способствующих его сохранению. Тем самым на биологически данную принадлежность к мужскому полу как результат *специальной социализации* накладывается *выученная родительская роль*. Когда семья рушится, как это бывает при рабстве, известных формах договорного труда и крепостном праве, в периоды сильных социальных потрясений, вызванных войнами, революциями, голодом, эпидемиями, первичной ячейкой в заботе о ребенке вновь становится *биологическая данность* — мать и дитя.

Интересно, что вместе с институтом семьи и отцовства возникает целый ряд сопутствующих проблем, которые должны решить общества, живущие семьями. Так, например, в истории сформировалась парадигма долгого, как сама жизнь, брака с целью добиться определенного постоянства отношений мужчин и женщин, имеющих потомство, гарантирующего воспитание новых поколений.

Чтобы обеспечить прочность и непрерывность отношений, образующих семью,

каждое общество должно решить и проблему соперничества мужчин из-за женщин так, чтобы они не перебили друг друга, не монополизировали женщин (лишив тем самым многих мужчин жен и потомства), не отогнали бы слишком много молодых мужчин, не обошлись бы жестоко с женщинами и детьми. Правила, регулирующие это соперничество в выборе сексуального партнера, являются также приобретенными, а не биологически унаследованными. Именно поэтому они исторически меняются.

В современных обществах, где полигамия запрещена, а женщины не уходят в монастыри, появляется новая проблема — соперничество женщин из-за мужчин. Так, в обществах, где в силу разных обстоятельств женщин становится больше, чем мужчин (обычное для современности соотношение полов), пол, в меньшей мере биологически приспособленный к борьбе, активно включается в соперничество.

Имеются разнообразные решения проблемы, какой мужчина должен обладать какой женщиной, при каких обстоятельствах и как долго, равно как и наоборот — какая женщина должна владеть каким мужчиной: некоторые общества допускают периоды дозволенной свободы половых отношений, позволяющих менять партнеров с необходимой частотой (примерно такую же функцию выполняли карнавалы и фieste); другие общества практикуют передачу или временный обмен женами в качестве упрочнения делового сотрудничества между мужчинами; в третьих всем мужчинам одного клана разрешается иметь отношения с женами любого из них; известны такие общества, где более сильным мужчинам (борцам, охотникам, земледельцам, носителям народных преданий) разрешается иметь больше жен, чем остальным.

Все указанные ситуации касаются взрослых мужчин и женщин. Но перед обществами стоит также задача защиты незрелых членов от посягательств на их свободу и достоинство, т.е. проблема инцеста (сексуальные отношения: отец—дочь, мать—сын, брат—сестра). Защита детей от родителей и других родственников, в первую очередь девочек от отца, — необходимое условие социального порядка и одновременно условие социальной адаптации отца (защита его от искушений). Как правило, табу инцеста расширяется самыми различными путями, так что ребенок защищается от всех взрослых.

К числу элементов, определяющих содержание отцовской роли в социализации, по мнению социологов М. Уэст и М. Коннера, относятся: 1) количество жен и детей, которых имеет и за которых несет ответственность отец; 2) степень его власти над ними; 3) количество времени, которое он проводит в непосредственной близости с женой (женами) и детьми в разном возрасте, и качество этих контактов; 4) то, в какой мере он непосредственно ухаживает за детьми; 5) то, в какой мере он ответственен за непосредственное и опосредованное обучение детей навыкам и ценностям; 6) степень его участия в ритуальных событиях, связанных с детьми; 7) сколько он трудится для жизнеобеспечения семьи или общины; 8) сколько ему нужно прилагать усилий для защиты или увеличения ресурсов семьи или общины.

Соотношение и значимость этих факторов зависят от целого ряда условий — преобладающего вида хозяйственной деятельности, по-лоролевого разделения труда, типа семьи и т.д. При всех кросскультурных различиях физический контакт отцов с маленькими детьми в большинстве традиционных обществ незначителен, хотя в моногамных семьях и с возрастом ребенка он увеличивается. У многих народов существуют строгие правила избегания, ограничивающие контакты между отцом и детьми и делающие их взаимоотношения чрезвычайно сдержанными, суровыми, исключаящими проявления нежности.

Достаточно сложно определить, как влияют исторические и социокультурные вариации на реальную величину отцовского вклада в воспитание детей. Мысль о слабости и неадекватности «современных отцов» — один из самых распространенных стереотипов общественного сознания второй половины XX в., причем этот сте-

реотип является в известной степени *транскультурным*.

Исследователи констатируют: 1) рост безотцовщины, частое отсутствие отца в семье; 2) незначительность и бедность отцовских контактов с детьми по сравнению с материнскими; 3) педагогическую некомпетентность, неумелость отцов; 4) незаинтересованность и неспособность отцов осуществлять воспитательные функции, особенно уход за маленькими детьми.

Но интерпретация этих фактов бывает разной. Одни полагают, что происходит быстрое, неуклонное и чреватое опасными последствиями *ослабление* отцовского начала, т.е. налицо некая *историческая тенденция*. Другие (меньшинство) склонны думать, что так было всегда, что отцы никогда не играли важной роли в воспитании детей и сегодняшние тревоги отражают только сдвиги в акцентах и стереотипах массового сознания.

Из всех перечисленных элементов стереотипной модели «ослабления отцовского начала» единственной безусловной реальностью является рост безотцовщины, связанный в первую очередь с динамикой разводов и увеличением числа одиноких матерей. Абсолютное число и удельный вес детей, воспитывающихся без отцов, в большинстве индустриально развитых стран неуклонно растет.

Остальные утверждения гораздо более проблематичны. Верно, что отцы проводят со своими детьми значительно меньше времени, нежели матери, причем лишь незначительная часть этого времени расходуется непосредственно на уход и общение с детьми. Но мужчины *никогда* сами не выхаживали детей, и современные отцы в этом отношении не только не уступают прежним поколениям, но даже превосходят их тем, что (особенно в нетрадиционных семьях, основанных на принципе равенства полов) берут на себя гораздо больший круг таких обязанностей, которые раньше считались исключительно женскими. Например, обследование 231 канадской семьи показало, что при выравненных социальных факторах, таких, как количество внерабочего времени, отцы проводят с детьми столько же времени, сколько и матери.

Но почему же людям кажется, что отцовский вклад в воспитание снижается? Помимо других причин сказывается ломка традиционной системы половой стратификации. Если пренебречь частными межкультурными различиями, в традиционной патриархальной семье отец выступает как 1) кормилец, 2) персонификация власти и высший дисциплинатор и 3) пример для подражания, а нередко и непосредственный наставник во *внеfamilialной*, общественно-трудовой деятельности. В современной городской семье эти традиционные ценности отцовства заметно ослабевают под давлением таких факторов, как женское равноправие, вовлечение женщин в профессиональную работу, тесный семейный быт, где для отца не предусмотрено пьедестала, пространственная разобщенность труда и быта. Сила отцовского влияния в прошлом коренилась прежде всего в том, что он был воплощением власти и инструментальной эффективности.

В патриархальной крестьянской семье отец не ухаживал за детьми, но они, особенно мальчики, проводили много времени, работая с отцом и под его руководством. В городе положение резко изменилось. Как работает отец, дети не видят, а количество и значимость его внутрисемейных обязанностей значительно меньше, чем у матери. По мере того как «невидимый родитель» (как часто называют отца) становится видимым и более демократичным, он все чаще подвергается критике со стороны жены, а его авторитет, основанный на вне-семейных факторах, заметно снижается.

Эта тенденция ощущается не только в Европе и США, но и в Японии. Традиционная японская семья, основанная на принципах конфуцианства, была последовательно патриархальной и авторитарной. Интересы «дома» ставились неизмеримо выше интересов отдельных членов семьи, а власть отца как главы «дома» была исключительно велика. Он мог «исключить» из списка членов семьи любого наруши-

теля семейных правил, расторгнуть брак сына (до 30 лет) или дочери (до 25 лет). В традиционных описаниях и обыденном сознании отец обычно изображается «строгим» и «грозным», а мать «нежной» и «любящей».

Но образ грозного отца почти не соответствует современным культурным условиям разных стран. Исследователи отмечают, что изменения касаются скорее культурных образов и установок, нежели психологических черт мужчин. Традиционный отцовский авторитет поддерживается не столько личными качествами отца, сколько его социальным положением главы семьи, тогда как фактическое распределение семейных ролей всегда было более или менее индивидуальным и изменчивым. Сегодняшняя культура скорее признает и закрепляет этот факт, видоизменяя традиционные социальные стереотипы, нежели создает нечто новое. Кстати, сравнительная холодность и наличие социальной дистанции во взаимоотношениях ребенка с отцом, часто рассматриваемые как свидетельства снижения отцовского авторитета, являются скорее пережитками нравов традиционной патриархальной семьи, в которой к отцу не смели приблизиться и сам он был обязан держаться «на высоте».

Ослабление и даже полная утрата мужской власти в семье отражается в стереотипном образе отцовской некомпетентности. Оказывается, что в большей мере он свойствен женщинам (мужчины, кстати, в противовес, говорят о женском «сюсюканье», называют их «наседками» и пр.); мужчина оценивается при этом по традиционно женским критериям (речь идет о деятельности, которой отцы никогда раньше всерьез не занимались и к которой они социально, психологически, а возможно, и биологически плохо подготовлены).

Это подводит нас к самому сложному и спорному вопросу теории родительства — *насколько вообще заменяемы и обратимы отцовские и материнские роли и какое соотношение их биологических и социокультурных детерминант?*

Наблюдение за поведением родителей по отношению к новорожденным в естественной среде показывает, что, хотя *психофизиологические реакции* мужчин и женщин на младенцев весьма сходны, их *поведенческие реакции* различны: женщина тянется к ребенку, стремится приласкать его, тогда как мужчина отстраняется и часто испытывает при тесном контакте с младенцем эмоциональный дискомфорт. Чрезвычайно интересные результаты получены в ходе наблюдений за *взаимодействием* матерей и отцов с грудными детьми. Мать, даже играя с ребенком, старается прежде всего успокоить, унять его; материнская игра — своего рода продолжение и форма *ухода* за ребенком. Отец же, и вообще мужчина, наоборот, предпочитает силовые игры и действия, развивающие *собственную активность* ребенка.

Небезразличны для понимания специфики материнского и отцовского стиля отношений и такие, предположительно врожденные, черты, как повышенная эмоциональная чувствительность женщин, их предрасположенность быстрее реагировать на звуки и лица, тогда как мужчины отличаются лучшим пространственным восприятием, хорошим двигательным контролем, остротой зрения и более строгим разделением эмоциональной и когнитивной (познавательной, рациональной) реактивности.

Как и другие аспекты полоролевой дифференциации, родительское поведение чрезвычайно пластично. Это верно уже в отношении высших животных: самцы макак-резусов и павианов в естественных условиях равнодушны к своим детенышам, но при отсутствии самок самцы вполне «по-матерински» реагируют на плач младенцев и нежно заботятся о них, правда, сначала взрослые обезьяны и вожак пытаются заставить молодую мать вернуться к своим материнским обязанностям криками, подталкиваниями и т.п.

Родительские реакции человека еще более пластичны. Как правило, отцы не осуществляют непосредственного ухода за новорожденными; активный контакт отца с ребенком обычно начинается, когда ребенку исполняется 1,5—2 года, а то и

позже. С рождением ребенка мужчина приобретает много неприятностей (дополнительные материальные заботы, бытовые обязанности вроде стирки и глажки пеленок, уменьшение внимания со стороны жены, нарушение сна и т.п.) и практически никаких удовольствий. Однако экспериментально доказано, что психологически подготовленные отцы охотно любят новорожденными, испытывают физическое удовольствие от прикосновения к ним (правда, чаще это происходит в отсутствие матери, так как мужчины боятся проявить неуклюжесть и стесняются собственной нежности) и практически не уступают женщинам в искусстве ухода за ребенком.

Это способствует и возникновению более тесной *эмоциональной привязанности* отца к ребенку. Предполагается, что чем раньше отец приобщается к уходу за младенцем и чем увлеченнее он это делает, тем сильнее становится его родительская любовь. Во многих странах разрешается присутствие отцов при родах. Сказывается не только привычка, но и ответный эмоциональный отклик ребенка, к которому мужчины весьма чувствительны.

Это обстоятельство существенно и для женщин, но его не следует биологизировать. Как указывает И. С. Кон, в 70-х гг. в научной литературе широко распространилось мнение, что тесный контакт матери с новорожденным в первые часы после родов особенно важен для формирования материнской привязанности по причинам гормонального порядка; новейшие исследования не подтвердили этих данных. Первые часы после рождения не являются ни «критическим», ни «сензитивным» периодом для формирования материнских чувств, хотя, конечно, очень важны для ребенка.

Что же касается более старших детей, то привычные стереотипы явно преувеличивают степень мужского «отчуждения» от них. Наблюдения У. Маккея и других, проследивших пространственное взаимодействие взрослых мужчин и женщин с детьми в 18 разных культурных средах, показали, что хотя мужчины *реже* женщин бывают с детьми в общественных местах, если подобная ситуация имеет место, то ее основные формальные параметры (тактильный контакт, личное расстояние и визуальный контакт между взрослым и ребенком) большей частью совпадают у мужчин и женщин. Разумеется, подобные наблюдения случайных интеракций не позволяют делать широких обобщений и не опровергают ни историко-этнографических данных о правилах избегания между отцами и детьми, ни психологических данных об особенностях и специфических трудностях мужского коммуникативного стиля вообще. Тем не менее рассогласованность стереотипа и реального поведения — факт существенный и наблюдается не только в данной сфере. Поэтому традиционное разделение отцовских и материнских функций, как и других половых ролей, не является единственно возможным, абсолютным биологическим императивом.

Факт, что мать может успешно вырастить и воспитать ребенка без отца, известен давно. Возможно и обратное. Традиционно такие случаи редки, поскольку в случае развода дети отдаются судом на попечение матери, но описан и опыт «отцов-одиночек». Так, в Англии, по подсчетам Т. Хипгрейва, отцы составляют 12% всех одиноких родителей.

Одиноких отцов и матерей характеризует целый ряд общих особенностей: 1) более ограниченная социальная жизнь; 2) несколько более демократический стиль семейной жизни и 3) наличие определенных трудностей при вступлении в новый брак. Наряду с этим у них есть свои специфические социально-психологические трудности. Одинокие отцы получают больше помощи и сочувствия со стороны друзей и родственников (выигрывая в общественном мнении), зато у них сильнее, чем у одиноких матерей, суживается круг социального общения. Если одинокие матери испытывают трудности с дисциплинированием детей, то отцы озабочены недостаточной эмоциональной близостью с ними, особенно с дочерьми. Однако, хотя в обоих случаях неполная семья создает трудности разного порядка, отсутствие одного из роди-

телей не исключает возможности нормального развития ребенка и какой-то компенсации недостающего отцовского или материнского влияния.

Выводы и заключения

1. Социализацию в самом общем виде определяют как влияния среды в целом, приобщающие индивида к участию в общественной жизни, обучающие его пониманию культуры, поведению в группах, утверждению себя и выполнению различных социальных ролей.
2. Основные институты социализации (община, семья, школа) изменяются и развиваются в соответствии с культурно-исторической эволюцией общества.
3. Материнство как старейший институт социализации основан на безусловном отношении матери к своему ребенку. Мать воплощает для ребенка эмоциональный полюс социальных отношений, отец — рациональный.
4. Отцовство, по мнению М. Мид, как институт социализации появился позже института материнства и связано с таким социальным нововведением, как необходимость самцов кормить самок и детенышей.

10

КОГНИТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

Теория Ж. Пиаже. Теория морального развития Л. Колберга. Теория развития умений К. Фишера. Развитие как решение задач.

Когнитивные теории развития ведут начало из философской теории познания. Пересекаясь с биологией, теория познания смыкается с решением задачи адаптации индивида к окружающей социальной и предметной среде. Основная цель этого направления — выяснить, в какой последовательности разворачиваются познавательные структуры, обеспечивающие адаптацию. Именно поэтому его крупнейший представитель — Ж. Пиаже сделал происхождение и развитие интеллекта предметом своих теоретических и экспериментальных исследований.

Теория Ж. Пиаже. Ж. Пиаже исходил из нескольких основных положений. Прежде всего — это вопрос *о взаимоотношении целого и части*. Поскольку в мире нет изолированных элементов и все они либо являются частями более крупного целого, либо сами дробятся на мелкие составляющие, взаимодействия между частями и целым зависят от *структуры*, в которую они включены. В общей структуре их отношения *уравновешены*, но состояние равновесия постоянно меняется.

Развитие рассматривается Ж. Пиаже как эволюция, управляемая потребностью в равновесии. Равновесие он определяет как стабильное состояние открытой системы. Равновесие в статическом, уже осуществленном виде представляет собой адаптацию, приспособление, состояние, при котором каждое воздействие равно противодействию. С динамической точки зрения, равновесие — это тот механизм, который обеспечивает основную функцию психической деятельности — конструирование представления о реальности, обеспечивает связь субъекта и объекта, регулирует их взаимодействие.

Ж. Пиаже считал, что, как любое развитие, интеллектуальное развитие стремится

к стабильному равновесию, т.е. к установлению логических структур. Логика не врождена изначально, а развивается постепенно. Что же позволяет субъекту освоить эту логику?

Чтобы познать объекты, субъект должен действовать с ними, **трансформировать** их — перемещать, комбинировать, удалять, сближать и т.д. Смысл идеи трансформации в следующем: граница между субъектом и объектом не установлена с самого начала и она не стабильна, поэтому во всяком действии субъект и объект смешаны.

Чтобы осознать собственные действия, субъект нуждается в объективной информации. Без построения интеллектуальных инструментов анализа, по Ж. Пиаже, субъект не различает, что в познании принадлежит ему самому, что — объекту, а что — действию преобразования объекта. Источник знания лежит не в объектах самих по себе и не в субъектах, а во **взаимодействиях**, первоначально неразделимых между субъектом и объектами.

Именно поэтому проблема познания не может рассматриваться отдельно от проблемы развития интеллекта. Она сводится к тому, как субъект способен адекватно познавать объекты, как он становится способным к объективности.

Объективность не дана субъекту с самого начала. Для овладения ею необходима серия последовательных **конструкций**, все более приближающих ребенка к ней. Объективное знание всегда подчинено определенным структурам действия. Эти структуры — результат конструкции: они не даны ни в объектах, поскольку зависят от действий, ни в субъекте, поскольку субъект должен научиться координировать свои действия.

Субъект, по Ж. Пиаже, наследственно наделен приспособительной активностью, с помощью которой он осуществляет структурирование действительности. Интеллект — частный случай такого структурирования. Характеризуя субъекта деятельностью, Ж. Пиаже выделяет его структурные и функциональные свойства.

Функции — это биологически присущие организму способы взаимодействия со средой. Субъекту свойственны две основные функции: **организация** и **адаптация**. Каждый акт его поведения организован, т.е. представляет собой определенную структуру, динамический аспект которой (**адаптация**) состоит из равновесия двух процессов — **ассимиляции** и **аккомодации**.

Весь приобретенный сенсомоторный опыт оформляется, по Ж. Пиаже, в **схемы действия**. Схема — сенсомоторный эквивалент понятия. Она позволяет ребенку экономно и адекватно действовать с различными объектами одного и того же класса или же с различными состояниями одного и того же объекта. С самого начала ребенок приобретает свой опыт на основе действия: он следит глазами, поворачивает голову, исследует руками, тащит, ощупывает, схватывает, тянет в рот, двигает ногами и т.д. Весь этот опыт оформляется в **схемы** — наиболее общее, что сохраняется в действии при его многократном осуществлении в разных обстоятельствах.

В широком понимании, схема действия — это структура на определенном уровне умственного развития. Структура — это умственная система или целостность, чьи принципы активности отличны от принципов активности частей, которые эту структуру составляют. Структура — саморегулирующаяся система, а новые умственные структуры формируются на основе действия.

В результате взаимодействий со средой в **схемы** вовлекаются новые объекты и таким образом **ассимилируются** ими. Если существующие **схемы** не охватывают новые типы взаимодействия, то они переструктурируются, подлаживаются под новое действие, т.е. происходит **аккомодация**. Иными словами, аккомодация — это пассивное приспособление к среде, а ассимиляция — активное. На этапе аккомодации субъект отображает внутренние связи окружающей среды, на этапе ассимиляции он начинает воздействовать на эти связи в своих целях.

Адаптация, ассимиляция и аккомодация наследственно закреплены и неизменны, а структуры (в отличие от функций) складываются в онтогенезе и зависят от опыта ребенка и, следовательно, различны на разных возрастных этапах. Такое соотношение между функцией и структурой обеспечивает непрерывность, преемственность развития и его качественное своеобразие на каждой возрастной ступени.

Психическое развитие в понимании Ж. Пиаже — это смена умственных структур. А поскольку эти структуры формируются на основе действий субъекта, то Ж. Пиаже пришел к выводу, что мысль — это сжатая форма действия, внутреннее возникает из внешнего, а обучение должно опережать развитие.

В соответствии с таким пониманием Ж. Пиаже выстроил логику психического развития. Важнейший исходный тезис для него состоит в том, чтобы рассматривать ребенка как существо, которое ассимилирует вещи, отбирает и усваивает их согласно собственной умственной структуре.

В исследованиях детских представлений о мире и физической причинности Ж. Пиаже показал, что ребенок на определенной ступени развития обычно рассматривает предметы такими, какими их дает непосредственное восприятие, т.е. он не видит вещи в их внутренних отношениях. Например, ребенок думает, что луна следует за ним во время прогулок, останавливается, когда он стоит, и бежит за ним, когда он убегает. Ж. Пиаже назвал это явление «реализмом», который мешает рассматривать вещи независимо от субъекта, в их внутренней взаимосвязи. Свое мгновенное восприятие ребенок полагает абсолютно истинным, так как не отделяет своего «Я» от окружающих вещей.

До определенного возраста дети не умеют различать субъективный и внешний мир. Ребенок начинает с того, что отождествляет свои представления с вещами и явлениями объективного мира («реализм») и лишь постепенно приходит к различению их друг от друга. Эту закономерность, согласно Ж. Пиаже, можно применить как к содержанию понятий, так и к самым простым восприятиям.

На ранних ступенях развития каждое представление о мире переживается ребенком как истинное; мысль о вещи и сами вещи почти не различаются. Но по мере развития интеллекта детские представления продвигаются *от реализма к объективности*, проходя ряд этапов: *партиципации* (сопричастия), *анимизма* (всеобщего одушевления), *артификализма* (понимание природных явлений по аналогии с деятельностью человека), на которых эгоцентрические отношения между «Я» и миром постепенно редуцируются. Шаг за шагом ребенок начинает занимать позицию, позволяющую ему отличать то, что исходит от субъекта, и видеть отражение внешней реальности в субъективных представлениях.

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. С этого момента ребенок начинает видеть реальность уже не только как непосредственно *ему самому* данную, но и как бы установленную, благодаря координации всех точек зрения, взятых вместе. В этот период осуществляется важнейший шаг в развитии детского мышления, так как, по Ж. Пиаже, представления об объективной реальности — это то наиболее общее, что есть в разных точках зрения, в чем разные умы согласны между собой.

Еще одно важное направление развития детской мысли — *от реализма к релятивизму*: вначале дети верят в существование *абсолютных* качеств и субстанций, позднее открывают, что явления связаны между собой и что наши оценки *относительны*. Мир независимых и спонтанных субстанций уступает место миру отношений. Например, сначала ребенок полагает, что в каждом движущемся предмете есть

мотор; в дальнейшем он рассматривает перемещение отдельного тела как функцию от действий внешних тел. Так, движение облаков ребенок начинает объяснять иначе, например, действием ветра. Слова «легкий» и «тяжелый» также теряют абсолютное значение и приобретают значение в зависимости от избранных единиц измерения (предмет *легкий* для ребенка, но *тяжелый* для воды).

Таким образом, мысль ребенка, сначала не отделяющая субъект от объекта и поэтому «реалистическая», развивается в трех направлениях: к объективности, реципрокности и релятивности.

Постепенная диссоциация (разделение) субъекта и объекта осуществляется вследствие преодоления ребенком собственного эгоцентризма. Эгоцентризмом же обусловлены такие особенности детской логики, как *синкретизм* (тенденция связывать все со всем), *соположение* (отсутствие связи между суждениями), *трандукция* (переход от частного к частному, минуя общее), *нечувствительность к противоречию* и др. Общая черта этих особенностей состоит в том, что ребенок часто до 7~8 лет не умеет выполнять логические операции сложения и умножения класса, наименее общего для двух других классов, но содержащего оба этих класса в себе (например, *животные — позвоночные + беспозвоночные; женеvцы^x протестанты = женеvские протестанты*).

Неумение производить логическое сложение и умножение приводит к противоречиям, которыми насыщены детские определения понятий. Ж. Пиаже характеризовал противоречие как результат отсутствия *равновесия*: понятие избавляется от противоречия, когда равновесие достигается. Критерием устойчивого равновесия он считал появление *обратимости мысли* — такого умственного действия, 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.

Важно иметь в виду, что, по мнению Ж. Пиаже, в реальном мире обратимость отсутствует. Лишь интеллектуальные операции делают мир обратимым. Поэтому обратимость мысли не может возникнуть у ребенка из наблюдения за явлениями природы. Она возникает из *осознания самих мыслительных операций*, которые совершают логические опыты не над вещами, а над самим собой, чтобы установить, какая система определений дает «наибольшее логическое удовлетворение».

По Ж. Пиаже, для формирования у ребенка подлинно научного мышления, а не простой совокупности эмпирических знаний, необходим опыт особого рода — логико-математический, направленный на действия и операции, совершаемые ребенком с реальными предметами.

В ранних работах Ж. Пиаже напрямую связывал отсутствие обратимости и эгоцентризм. Эгоцентризм (центрацию) Ж. Пиаже характеризовал как умственное состояние, когда ребенок рассматривает весь мир со своей точки зрения, которую не осознает. Изначальный эгоцентризм познания — это не гипертрофия осознания «Я», а, 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.

Ж. Пиаже провел много экспериментов, доказывающих, что до определенного возраста ребенок не может встать на другую, чужую точку зрения. Например, экспериментатор спрашивает у ребенка, имеющего брата, есть ли у него брат. Ребенок легко соглашается, что брат есть. Но затем психолог спрашивает, а есть ли брат у его брата, и получает отрицательный ответ! Ребенок оказывается не в состоянии взглянуть на себя с позиции брата. Показательны и эксперименты, демонстрирующие связанность ребенка с непосредственным зрительным впечатлением, производимым на-

глядной ситуацией. Например, ему предлагают сравнить два равных шарика из пластилина. Он легко признает, что в шариках пластилина поровну. Затем на глазах у ребенка психолог раскатывает один из шариков в лепешку или скатывает его в колбаску и снова спрашивает, одинаково ли в них количество пластилина. Поскольку внешне «лепешка» шире, а «колбаска» длиннее шарика, связанность с непосредственным зрительным опытом мешает ребенку переступить на иную позицию по отношению к изменяющимся вещам и он отвечает, что в них пластилина больше, не смотря на то, что экспериментатор ни добавлял, ни убавлял его.

Ж. Пиаже объяснял эти результаты тем, что дети не подозревают о существовании других оценок вещей и не соотносят их со своей собственной. Эгоцентризм означает, что ребенок, представляя себе природу и других людей, еще не учитывает свое объективное положение как мыслящего субъекта. Эгоцентризм, по Пиаже, означает смешение субъекта и объекта в акте познания. Он встречается и у взрослых людей, остающихся на низком уровне психического развития.

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.

Снижение эгоцентризма связано не с добавлением знаний, а с трансформацией позиции, когда субъект соотносит свою исходную точку зрения с другими возможными. Освободиться от эгоцентризма (децентрироваться) — значит осознать субъективность воспринятого, найти свое место в системе возможных точек зрения, установить между вещами, личностями и собственным «Я» систему общих и взаимных отношений. Переход от эгоцентризма к децентрации характеризует, по Пиаже, познание на всех уровнях развития. Всеобщность и неизбежность этого процесса позволили ему назвать его законом развития.

Для того чтобы этот переход был возможен, должен быть инструмент, механизм, движущий им. Таким механизмом Ж. Пиаже считал прогрессивно развивающееся осознание своего «Я». Чтобы преодолеть эгоцентризм, необходимы два условия: 1) осознать свое «Я» в качестве субъекта и отделить субъект от объекта; 2) координировать свою точку зрения с другими, а не рассматривать ее как единственно возможную.

Развитие знаний о себе возможно в результате социального взаимодействия. Сначала отношения взаимодействия невозможны между ребенком и взрослым, потому что их неравенство слишком велико. Ребенок старается подражать взрослому и в то же время защитить себя от него, а не обмениваться мнениями. 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.

Именно поэтому одно из важнейших понятий в теории Ж. Пиаже — понятие *социализации*. В терминах Ж. Пиаже, социализация — это процесс адаптации к социальной среде. Он состоит в том, что достигнувший определенного уровня развития ребенок становится способным к сотрудничеству с другими людьми, благодаря разделению и координации своей точки зрения с другими. Социализация обуславливает решающий поворот в психическом развитии ребенка — переход от эгоцентризма к объективности.

По Пиаже, социальная жизнь начинает играть прогрессивную роль в развитии

ума довольно поздно, и лишь с установлением отношений кооперации возможно овладение ребенком нормами поведения и мышления. Такое становится возможным около 7—8 лет. До этого возраста отношения ребенка с миром Ж. Пиаже описывает в терминах биологического приспособления, считая, что и корни умственных операций надо искать в биологии.

Реальность, как она является ребенку, — продукт исходного взаимодействия между умом ребенка и окружающим миром. Реальность, по Пиаже, или точнее, представления о ней, конструируется интеллектом.

Каждое внешнее влияние предполагает со стороны субъекта ассимиляцию и аккомодацию. Первичную ассимиляцию Ж. Пиаже предлагает называть «деформирующей», потому что при слиянии нового предмета со старой схемой его черты искажаются, а схема благодаря аккомодации изменяется. Антагонизм ассимиляции и аккомодации порождает необратимость мысли.

Когда ассимиляция и аккомодация начинают дополнять друг друга, мышление ребенка меняется. Переход от реализма к объективности, реципрокности, релятивности основывается на прогрессивном взаимодействии ассимиляции и аккомодации. По Пиаже, на определенном уровне развития к биологическим факторам присоединяются социальные (в смысле «социализации»), и благодаря им у ребенка вырабатываются логические нормы. После этого ребенок становится «проницаемым для опыта», т.е. ассимиляция перестает быть «деформирующей», эгоцентрической. С приобретением этой способности взаимодействие логического разума и самого опыта оказывается достаточным для дальнейшего интеллектуального развития.

Такова гипотеза развития интеллекта, намеченная в ранних исследованиях Ж. Пиаже. Но она представляет собой лишь один аспект развития интеллекта — **аспект сознания**: здесь Ж. Пиаже показывает, когда и при каких условиях ребенок начинает осознавать собственную субъективность, отделять субъект от объекта, находить место собственной точки зрения в системе возможных других, понимать реципрокность и относительность этих точек зрения.

Другое направление работ Ж. Пиаже связано с изучением развития интеллекта **в аспекте поведения**.

Первоначально ребенок воспринимает мир как *солипсист* — он игнорирует себя в качестве субъекта и не понимает собственных действий. Пытаясь воздействовать на вещи, ребенок не представляет их себе вне связи с непосредственными действиями. А в непосредственном действии может установиться лишь поверхностный контакт с вещами. Это приводит к тому, что ребенок считает объективной только такую реальность, которая выявляется в непосредственном восприятии, хотя очевидно, что видимая реальность не исчерпывает объективно существующую.

Когда «Я» ребенка занимает свое место в устойчивом мире и начинает рассматриваться как активный субъект среди других в мире, меняется исходная позиция ребенка по отношению к вещам. В сфере практических действий происходит переход от эгоцентризма к объективности.

Переход от эгоцентризма к объективной оценке вещей был установлен Ж. Пиаже также в многочисленных исследованиях генезиса числа и представления о количестве у детей 2-7 лет и др.

В связи с этим Ж. Пиаже также разработал и ввел в психологию понятие *группировки*. Группировки — это закрытые и обратимые системы, аналогичные математическим группам. Такие логические операции, как включение, сериация, симметрия и т.п., представляют собой группировки. Группировка (а не изолированное понятие или суждение) составляет, по Пиаже, *единицу мысли*, и в этом смысле группировками являются любые классификации в своей целостности; серии объектов, расположенных в отношениях; системы родословных связей, генеалогические древа; шкалы ценностей и т.д. В психологическом плане группировка соответствует состоянию

«равновесия мысли», финальной стадии генетического развития.

Группировка характеризуется следующими свойствами: 1) *замкнутостью (композицией)* — произведение двух элементов множества тоже есть элемент множества; 2) *общей идентичностью (единицей)* — множество содержит один и только один элемент, произведение с которым любого другого элемента дает этот второй элемент; 3) *обратимостью* — для каждого элемента множества существует один и только один парный элемент, произведение с которым дает единичный элемент; 4) *ассоциативностью* — произведение элементов А и В с элементом С равно произведению элемента А с произведением элементов С и В; 5) *специальной идентичностью (тавтологией)* — для каждого элемента множества существует особый, родственный элемент, не являющийся единицей, произведение с которым дает исходный элемент.

Согласно гипотезе Ж. Пиаже, интеллектуальное развитие можно описать в виде группировок, последовательно вытекающих одна из Другой, и он начал изучать, как формируются у ребенка логические операции классификации, сериации и т.д.

В процессе развития группировки появляются не сразу. Чтобы проследить процесс развития, Ж. Пиаже проводил эксперименты: брались объекты, сходные между собой в каком-то отношении так, что их можно было объединить по сходству. В то же время они чем-то отличались друг от друга, что позволяло построить серию по степеням различий. Ж. Пиаже интересовало, какими способами субъект устанавливает равенства или неравенства, сходство или различие и к каким результатам для достижения равновесия эти методы приводят. Равновесие считается достигнутым, когда равенство или неравенство признается постоянно. Всего Ж. Пиаже отметил 6 средств и соответственно 6 форм равновесия.

1. У животных имеются *рефлекторные выравнивания и сериации*. Как только условия жизни изменяются, равновесие нарушается.

2. С помощью *перцептивного сравнения* равенство или неравенство устанавливаются непосредственно в поле восприятия. Этот метод субъект использует, если одновременно воспринимает несколько объектов, расположенных в порядке, удобном для восприятия.

3. Средства *сенсомоторного интеллекта* расширяют возможности равновесия вследствие координации восприятия и движения. При условии нарушения прямого контакта, благодаря сенсомоторным координациям, субъект способен построить воспринимаемые ранее ряды или построить новые, которые не воспринимал прежде. Такое построение происходит в процессе манипуляций, результат которых открывается случайно и чисто эмпирически. Растянуть и сблизить, спрятать и найти, построить отношения и использовать обратные отношения — таковы новые возможности, которые обеспечивают равновесие в действии. Новые средства делают его более мобильным и более обратимым.

Первые формы группировок возникают именно на этом уровне к концу 1-го года жизни, когда у субъекта появляются системы действий, которые отвечают критериям группировки. Заметим, что на этом уровне развития сгруппированы *движения субъекта, а не отношения между объектами*. Группировки последовательных движений не обеспечивают стабильного, устойчивого состояния равновесия, для которого нужны группировки одновременно выполняемых действий. Такие структуры достигаются постепенно. Следующий шаг к этому — овладение речью и возникновение представлений.

4. С помощью символических средств субъект способен представить, что он еще не умеет выполнять операции. Субъект на этом уровне еще не выходит за рамки восприятия и действия. Поэтому эти ограниченные операции Ж. Пиаже называет

предоперациями, или интуитивными композициями. Ребенок может сначала антиципировать отношения неупорядоченных объектов, а затем выполнить действие, реально построить систему отношений между объектами. Эта антиципация — продукт сенсомоторных схем предшествующего уровня, сопровождающихся символическими образами и словами. А так как схемы сенсомоторного интеллекта теперь представлены символически, то их составные элементы выступают одновременно. Прогрессивно уменьшается время, необходимое для исполнения этих схем.

Представление, по Пиаже, — это интериоризированный эскиз действий, которые не нужно больше выполнять материально во внешнем плане с опорой на предметы и последовательно, чтобы координировать их между собой: они достигают координации с помощью замещающей их символики. Благодаря этому становится возможным мышление.

Этот метод еще не обеспечивает успех операциям. Представления и первые рассуждения — это всего лишь действия, правда, сокращенные, так как выполняются в умственном плане. Однако эти первые представления и рассуждения всегда подчиняются эмпирическим условиям действия. На них оказывают влияние эгоцентрические иллюзии. Связи между объектами и действиями на этом уровне устанавливаются интуитивно. Ребенок признает эквивалентность рядов при их взаимно-однозначном соответствии. Но как только такое соответствие нарушается, он перестает признавать эту эквивалентность и утверждает, что *раньше* была эквивалентность. Это значит, что он способен выполнять эмпирическую обратимость. Но, в отличие от предшествующего уровня, такое возвращение осуществляется в мысли, а не только путем материального действия. Это возвращение путем «умственного опыта», но еще не путем операций. Равновесие на этом уровне еще не стабильно, потому что оно всегда связано с воспринимаемыми результатами антиципируемых действий.

5. Средствами *конкретных операций* субъект координирует антиципации независимо от результата непосредственного действия. Этим способом ребенок постигает связи, которые выходят за пределы эмпирической констатации. Ребенок видит, что АВ и ВС, он выводит из этого, что АС. Для такого вывода нужно, чтобы антиципирующие схемы, позволяющие строить отношения АВ и ВС, сохранялись вне последовательного восприятия этих пар отношений и координировались между собой для предвосхищения возможной сериации АВС. Нужно, чтобы изменения, которые разрушили ранее воспринимаемые фигуры, сами корригировались путем одновременных, осуществляемых в мысли возвращений на прежние места. Так рождается операция — действие, ставшее обратимым благодаря координациям прямых и обратных антиципации.

Однако устойчивое равновесие на этом уровне остается ограниченным: для выполнения обратимых операций нужно, чтобы исходные данные для последующего рассуждения находились в поле восприятия. Поэтому эти операции и называются *конкретными*.

6. Равновесие полностью достигается с установлением дедуктивного метода. На этом уровне субъект может правильно рассуждать, исходя из гипотезы, которая не соответствует никакому прежнему или даже возможному восприятию. Это позволяет мысли доминировать над перцептивным впечатлением и объяснить реальные факты путем дедуктивных построений. Равновесие становится более устойчивым и в то же время более подвижным. Никакое внешнее изменение не может его разрушить, так как каждое изменение точно компенсируется активностью субъекта: он может не только выполнять реальные изменения, но и предвосхищать возможные изменения, заранее отрегулировав их путем соответствующих операций.

Таким образом, сначала равновесие объединяет только унаследованные движения; это — первый уровень, рефлекторный. Затем оно распространяется на приобре-

тенные восприятия и навыки — второй уровень, перцептивный. Далее оно устанавливается между последовательными движениями, позволяющими вновь найти исчезнувшие объекты, — третий уровень, сенсомоторный. Позже оно устанавливается между теми же движениями, но антиципированными — четвертый уровень, интуитивный. Управление антиципациями как таковыми со стороны равновесия — пятый уровень, конкретно-операциональный. И наконец, уравниваются возможные действия, которые были или могли быть осуществлены, — шестой уровень, формально-операциональный.

На основании теории развития, где основным является стремление структур субъекта к равновесию с реальностью, Ж. Пиаже выдвинул гипотезу о существовании *стадий интеллектуального развития* (см. табл. 3).

Стадии — это ступени или уровни развития, последовательно сменяющие друг друга, причем на каждом уровне достигается от-

1 . Стадии развития интеллекта по Пиаже

Период	Подпериод	Стадии	Возраст
I. Сенсомоторный интеллект	А. Центрация на собственном теле	1. Упражнение рефлексов	0-1 мес
		2. Первые навыки и первые круговые реакции	1—4,5 мес
		3. Координация зрения и хватания. Вторичные круговые реакции	4,5-8-9 мес
	В. Объективация практического интеллекта	4. Дифференциация средства и цели. Начало практического интеллекта	8-9-11-12 мес
		5. Дифференциация схем действия благодаря третичным круговым реакциям. Появление новых средств.	11-12-18 мес
		6. Начало интериоризации схем и решение некоторых проблем путем дедукции	18-24 мес
II. Репрезен-	А. Предпе-	1. Появление	2-3-6,4

<p>тативный интеллект и конкретные операции</p>	<p>ракторный интеллект</p> <p>В. Конкретные операции</p>	<p>символической функции. Начало интериоризации схем действия</p> <p>2. Интуитивное мышление, опирающееся на восприятие</p> <p>3. Интуитивное мышление, опирающееся на более расчлененные представления</p> <p>4. Простые операции (классификация, сериация, взаимнооднозначное соответствие)</p> <p>5. Система операций (система координат, проективные понятия)</p>	<p>года</p> <p>4-5—6 лет</p> <p>5,6-7-8 лет</p> <p>8-9-10 лет</p> <p>9-10-11-12 лет</p>
<p>III. Репрезентативный интеллект и формальные операции</p>	<p>А. Становление формальных операций</p> <p>В. Достижение формальных операций</p>	<p>1. Гипотетико-дедуктивная логика и комбинаторика</p> <p>2. Структура «решетки» и группа четырех трансформаций (INRC*)</p>	<p>11—12—13—14 лет</p> <p>от 13-14 лет</p>

* I — прямая операция; N — обратная операция; R — операция реципрокности; C — коррелятивная операция или отицание реципрокности.

носителю стабильное равновесие. Ж. Пиаже неоднократно пытался представить развитие интеллекта как последовательность стадий, но лишь в обзорных поздних работах картина развития приобрела определенность и устойчивость.

Процесс интеллектуального развития ребенка, по Пиаже, состоит из 3 больших периодов, в течение которых происходит зарождение и становление 3 основных

структур (см. табл. на с. 00): 1) сенсо-моторных структур, т.е. системы обратимых действий, выполняемых материально и последовательно; 2) структуры конкретных операций — системы действий, выполняемых в уме, но с опорой на внешние, наглядные данные; 3) структуры формальных операций, связанных с формальной логикой, гипотетико-дедуктивным рассуждением.

Развитие совершается как переход от низшей стадии к высшей, причем каждая предыдущая стадия подготавливает последующую. На каждой новой стадии достигается интеграция ранее сформированных структур; предшествующая стадия перестраивается на более высоком уровне.

Порядок следования стадий неизменен, хотя, по Пиаже, не содержит никакой наследственной программы. Созревание в случае стадий интеллекта сводится лишь к открытию возможностей развития, и эти возможности нужно еще реализовать. Было бы неверно, считал Ж. Пиаже, видеть в последовательности стадий продукт врожденной предрешенности, ибо в процессе развития происходит непрерывная конструкция нового.

Возраст, в котором структуры равновесия появляются, может варьировать в зависимости от физического или социального окружения. В условиях свободных взаимоотношений и дискуссий дологические представления быстро заменяются рациональными представлениями, но они сохраняются дольше при отношениях, основанных на авторитете. По Пиаже, можно наблюдать уменьшение или увеличение среднего хронологического возраста появления той или иной стадии в зависимости от активности самого ребенка, его спонтанного опыта, школьной или культурной среды.

Стадии интеллектуального развития, по Пиаже, можно рассматривать как стадии психического развития в целом, так как развитие всех психических функций подчинено интеллекту и определяется им.

Система Ж. Пиаже является одной из наиболее разработанных и распространенных, и исследователи разных стран предлагают свои варианты ее коррекции и дополнения.

Так, П. К. Арлин предложила рассматривать уровень формальных операций как уровень решения задач и дополнить его пятым уровнем — *уровнем нахождения задач*.

К. Ф. Ригель критиковал Ж. Пиаже за то, что развитие он рассматривает как стремление к равновесию, в то время как, будучи достигнутым, равновесие означает конец развитию. Поэтому он предлагает в качестве пятого уровня — *уровень диалектических операций*, где противоречие выступает движущей силой мышления, никогда не достигая равновесия.

В качестве уровней, следующих за формальными, Ж. Паскуаль-Леоне выделяет: 1) додиалектический, 2) диалектический, 3) трансцендентальный. По мнению М. А. Бассесес, следует выделить 8 диалектических схем, следующих за уровнем формальных операций. Не пересказывая их содержания, отметим, что сам Ж. Пиаже возражал против введения диалектических уровней, считая, что диалектическая модель и так содержится в его концепции.

В рамках когнитивного направления и под влиянием работ Ж. Пиаже созданы и другие теоретические схемы.

Теория морального развития Л. Колберга. Л. Колберг критиковал Ж. Пиаже за преувеличенное внимание к интеллекту, в результате которого все остальные стороны развития (эмоционально-волевая сфера, личность) остаются как бы в стороне. Он поставил вопрос — какие познавательные схемы, структуры, правила описывают такие явления, как ложь (которая появляется у детей в определенном возрасте и имеет свои этапы развития), страх (также являющийся возрастным явлением), воровство (присуще каждому в детском возрасте). Пытаясь ответить на

эти вопросы, Л. Колберг обнаружил ряд интересных фактов в детском развитии, которые позволили ему построить теорию морального развития ребенка.

В качестве критериев деления развития на этапы Л. Колберг берет 3 вида ориентации, образующих иерархию: 1) ориентацию на авторитеты, 2) ориентацию на обычаи и 3) ориентацию на принципы. V[^] Развивая выдвинутую Ж. Пиаже и поддержанную Л. С. Выготским идею, что *развитие морального сознания ребенка идет параллельно его умственному развитию*, Л. Колберг выделяет в нем несколько фаз, V каждая из которых соответствует определенному уровню морального сознания (см. табл. 4).

«Доморальному (предконвенциональному) уровню» соответствуют стадия 1 — ребенок слушается, чтобы избежать наказания, и стадия 2 — ребенок руководствуется эгоистическими соображениями взаимной выгоды — послушание в обмен на какие-то конкретные блага и поощрения.

«Конвенциональной морали» соответствуют стадии 3 — модель «хорошего ребенка», движимого желанием одобрения со стороны значимых других и стыдом перед их осуждением, и 4 — установка на поддержание установленного порядка социальной справедливости и фиксированных правил (хорошо то, что соответствует правилам).

«Автономная мораль» переносит моральное решение внутрь личности. Она открывается стадией 5А — человек осознает относительность и условность нравственных правил и требует их логического обоснования, усматривая таковое в идее полезности. Затем идет ста-

4. Стадии морального развития по Л. Колбергу

Логическая стадия	Моральная стадия
Символическая, интуитивная мысль	Стадия 0 — хорошо то, чего я хочу и что мне нравится
Конкретные операции, этап 1	Стадия 1 — послушание из страха наказания
Конкретные операции, этап 2	Стадия 2 — наивный инструментальный релятивизм, гедонизм, обмен услугами
Формальные операции, этап 1	Стадия 3 — ориентация на менее значимых других, конформность (межличностная или групповая перспектива)
Формальные операции, этап 2	Стадия 4 — ориентация на поддержание установленных правил и формального порядка (общественная перспектива)

Формальные операции, этап 3	Стадия 5А — утилитаризм и представление о морали как продукте общественного договора (социальный контракт) Стадия 5В — ориентация на высший закон и собственную совесть Стадия 6 — ориентация на универсальный этический принцип
-----------------------------	--

дия 5В — релятивизм сменяется признанием существования некоторого высшего закона, соответствующего интересам большинства.

Лишь после этого — стадия 6 — формируются устойчивые моральные принципы, соблюдение которых обеспечивается собственной совестью безотносительно к внешним обстоятельствам и рассудочным соображениям.

В последних работах Л. Колберг ставит вопрос о существовании еще 7-й, высшей стадии, когда моральные ценности выводятся из более общих философских постулатов; однако этой стадии достигают, по его словам, лишь немногие.

Эмпирическая проверка теории Л. Колберга в США, Англии, Канаде, Мексике, Турции, Гондурасе, Индии, Кении, Новой Зеландии, на Тайване подтвердила ее кросскультурную валидность относительно *универсальности первых трех стадий морального развития и инвариантности их последовательности*. С высшими стадиями дело

обстоит гораздо сложнее. Они зависят не столько от уровня индивидуального развития человека, сколько от степени социальной сложности общества, в котором он живет.

Усложнение и дифференциация общественных отношений является предпосылкой автономизации моральных суждений. Кроме того, стиль моральных суждений индивида неизбежно зависит от того, в чем данное общество видит *источник* нравственных предписаний — будет ли то Божья воля, общинное установление или просто логическое правило. Центр тяжести проблемы переносится, таким образом, с умственного развития *индивида* на социально-структурные характеристики *общества*, макро- и микросоциальной среды, от которой непосредственно зависит степень его личной автономии.

Возрасты и взрослые уровни Л. Колберг не выделяет. Он считает, что развитие морали как у ребенка, так и у взрослого носит спонтанный характер, а потому никакая метрика здесь невозможна.

Теория развития умений К. Фишера. Понятие умений К. Фишер заимствует в основном из теории аттитудов (установок). Он считает, что субъект изначально ориентирован на информацию, раскрывающую содержание внешнего мира, и строит для него модель. Элементарными процессами, которые рассматривает К. Фишер, являются акты поведения. Иногда он говорит о действиях, и тогда познание выступает как *образ, регулирующий поведение*.

Исходные положения теории К. Фишера: 1) системы контроля и их построение; 2) изначальная специфичность умений; 3) развитие как подъем на качественно отличающиеся уровни; 4) выделение оптимального и функционального уровней; 5) связь познания и эмоций; 6) связь познания и эмоций как движение в различных слоях развития.

Он выделяет 10 уровней развития: 1) простые сенсомоторные действия (первые

месяцы жизни); 2) координация сенсомоторных действий (середина первого года жизни); 3) сенсомоторные системы (с 10 мес до 1,2 года); 4) системы сенсомоторных систем = простые представления действия (ранний возраст); 5) координация представлений действия (дошкольный возраст); 6) системы представлений (младший школьный возраст); 7) системы систем представлений = абстрактные действия (подростковый возраст); 8) координация абстрактных действий (старший школьный возраст); 9) система абстрактных действий (ранняя зрелость); 10) системы абстрактных систем (взрослость).

В отличие от Ж. Пиаже, который не объясняет, почему ребенок переходит от одного уровня на следующий, и в отличие от Л. Колберга, который вводит предзаданность развития через освоение высших этических принципов, К. Фишер связывает все уровни развития понятием действия, которое начинается с элементарных актов поведения и вырастает до высочайших вершин абстракции.

Развитие К. Фишер рассматривает как *преобразование*, выделяя в нем следующие процессы: 1) взаимная координация, 2) композиция, 3) фокусировка, 4) замещение, 5) дифференциация.

Развитие как решение задач (Р. Кейз). Число когнитивных теорий в последние годы значительно возросло, и, как правило, все они отталкиваются от теории Ж. Пиаже. Однако наряду с внутренними операционными схемами, которые проецируются на психику, возникли теории развития, в которых операционные схемы стали проецироваться на внешнюю среду, т.е. задачи, которые решает субъект. Одной из таких концепций является теория Р. Кейза.

Психику и сознание Р. Кейз рассматривает, исключая эмоционально-волевые процессы. Последние, по его мнению, являются всего лишь аппаратом для решения познавательных задач. В структуру задачи Р. Кейз включает: 1) проблемную ситуацию, 2) условия, к которым стремится субъект, 3) стратегию его поведения.

В качестве основных *уровней развития* Р. Кейз выделяет: 1) сенсо-моторные контрольные структуры (раннее детство); 2) отнесенные контрольные структуры (дошкольное детство); 3) димензиональные контрольные структуры (младший школьный возраст); 4) абстрактные или векторные контрольные структуры (юношество).

Внутри каждого из уровней выделяются 4 стадии: 1) операциональная консолидация, 2) операциональная координация, 3) бифокальная координация, 4) соотнесенная координация.

Таким образом, в теории Р. Кейза использованы одновременно элементы и теории Ж. Пиаже, и теории Х. Вернера, и теории К. Фишера.

В целом же ход развития, по Р. Кейзу, имеет следующий вид.

I. Сенсомоторные контрольные структуры.

Стадия I. 0: *операциональная консолидация* (с 1 до 4 месяцев). Стадия I. 1: *операциональная координация* (с 4 до 8 месяцев). Стадия I. 2: *бифокальная координация* (с 8 до 12 месяцев). Стадия I. 3: *соотнесенная координация* (с 1 до 1,5 лет).

II. Отнесенные контрольные структуры.

Стадия II. 0: *операциональная консолидация* (с 1 до 1,5 лет). Стадия II. 1: *операциональная координация* (с 1,5 до 2 лет). Стадия II. 2: *бифокальная координация* (с 2 до 3,5 лет). Стадия II. 3: *соотнесенная координация* (с 3,5 до 5 лет).

III. Димензиональные контрольные структуры.

Стадия III. 0: *операциональная консолидация* (с 3,5 до 5 лет). Стадия III. 1: *операциональная координация* (с 5 до 7 лет). Стадия III. 2: *бифокальная координация* (с 7 до 9 лет). Стадия III. 3: *соотнесенная координация* (с 9 до 11 лет).

IV. Абстрактные или векторные контрольные структуры. Стадия IV. 0: *операциональная консолидация* (с 9 до 11 лет). Стадия IV. 1: *операциональная координация* (с 11 до 13 лет). Стадия IV. 2: *бифокальная координация* (с 13 до 15 лет). Стадия IV. 3: *соотнесенная координация* (с 15 до 18 лет).

Процессы развития, которые рассматривает Р. Кейз: 1) решение задачи, 2) исследовательская деятельность, 3) подражание, 4) контроль, 5) созревание.

Выводы и заключения

Когнитивные теории развития ведут начало из философской теории познания и ориентированы на решение задачи адаптации индивида к окружающей социальной и предметной среде. Основная цель этого направления — выяснить, в какой последовательности разворачиваются познавательные структуры, обеспечивающие адаптацию.

Ж. Пиаже представлял развитие как последовательный процесс адаптации когнитивных структур ребенка к среде. Ему принадлежат знаменитые исследования детского эгоцентризма, формирования понятий, описание стадий развития мышления ребенка: стадии сенсомоторного интеллекта, стадии конкретных операций, стадии формальных операций. Л. Колберг, основываясь на представлениях когнитивной психологии и идеях Ж. Пиаже и Л. С. Выготского о том, что развитие морального сознания ребенка идет параллельно его умственному развитию, описал уровни развития морального сознания: доморальный (предконвенциональный), конвенциональной морали и автономной морали.

11

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

Проблема обучения и развития в работах Л. С. Выготского. Школа Л. С. Выготского: филогенез форм отражения и деятельностьная теория онтогенеза А. Н. Леонтьева; концепция Д. Б. Эльконина; теория развития личности Л. И. Божович; модель развития общения М. И. Лисиной. Теория развития психики А. Валлона. Эко-психологическая теория У. Бронфенбрен-нера. Антиравновесная теория К. Ригеля. Теория персонализации В. А. Петровского. Идеи саморазвития.*

В психологии развития направление социализации возникло как попытка определить отношение в системе *субъект—среда* через категорию *социального контекста*, в котором развивается ребенок.

Анализ концепций этого направления начнем с представлений Л. С. Выготского, согласно которому психическое развитие человека должно рассматриваться в культурно-историческом контексте его жизнедеятельности.

С точки зрения сегодняшнего понимания выражение *«культурно-историческая»* вызывает ассоциации с этнографией и культурной антропологией, взятых в исторической перспективе. Но во времена Л. С. Выготского слово *«историческая»* несло идею внесения в психологию принципа развития, а слово *«культурная»* подразумевало включенность ребенка в социальную среду, являющуюся носителем культуры как опыта, наработанного человечеством.

В работах Л. С. Выготского мы не найдем описания социально-культурного контекста того времени, но увидим конкретный анализ структур взаимодействия с ок-

ружающей его социальной средой. Поэтому в переводе на современный язык, может быть, теорию Л. С. Выготского следовало бы называть «*интерактивно-генетической*». «Интерактивно-» — потому что он рассматривает реальное взаимодействие ребенка с социальным окружением, в котором развиваются психика и сознание, а «генетической» — потому что реализуется принцип развития.

Одна из фундаментальных идей Л. С. Выготского — о том, что в развитии поведения ребенка надо различать две сплетенные линии. Одна — естественное «созревание». Другая — культурное совершенствование, овладение культурными способами поведения и мышления.

* В главе использованы работы: *Обухова Л. Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. М.: Тривола, 1995; *Карандашев Ю. Н.* Психология развития. Введение. Минск: Карандашев Ю. Н., 1997.

Культурное развитие заключается в овладении такими вспомогательными средствами поведения, которые человечество создало в процессе своего исторического развития и какими являются язык, письмо, система счисления и др.; культурное развитие связано с усвоением таких приемов поведения, которые основываются на использовании знаков в качестве средств для осуществления той или иной психологической операции. Культура *видоизменяет* природу сообразно целям человека: изменяется способ действия, структура приема, весь строй психологических операций наподобие того, как включение орудия перестраивает весь строй трудовой операции. Внешняя деятельность ребенка может переходить во внутреннюю деятельность, внешний прием как бы вращивается и становится внутренним (интериоризироваться).

Л. С. Выготскому принадлежат два важных понятия, определяющих каждый этап возрастного развития — понятие *социальной ситуации развития* и понятие *новообразования*.

Под *социальной ситуацией развития* Л. С. Выготский имел в виду складывающееся к началу каждого нового этапа своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между человеком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех изменений, возможных в данный период, и определяет путь, следуя которому человек приобретает качественные образования развития.

Новообразование Л. С. Выготский определял как качественно новый тип личности и взаимодействия человека с действительностью, отсутствующий как целое на предыдущих этапах его развития.

Л. С. Выготский установил, что ребенок в овладении собой (своим поведением) идет тем же путем, что и в овладении внешней природой, т.е. извне. Он овладевает собой как одной из сил природы, при помощи особой культурной техники знаков. Ребенок, изменивший строение личности, есть уже *другой* ребенок, социальное бытие которого не может не отличаться существенным образом от бытия ребенка более раннего возраста.

К скачку в развитии (изменению социальной ситуации развития) и возникновению новообразований приводят *фундаментальные противоречия развития*, складывающиеся к концу каждого отрезка жизни и «толкающие» развитие, вперед (к примеру, между максимальной открытостью к общению и отсутствием средства общения — речи в младенчестве; между нарастанием предметных умений и невозможностью реализовать их во «взрослой» деятельности в дошкольном возрасте и т.п.).

Соответственно, возраст Л. С. Выготский определял как объективную категорию

для обозначения трех моментов: 1) хронологических рамок отдельного этапа развития, 2) специфической социальной ситуации развития, складывающейся на конкретном этапе развития, 3) качественных новообразований, возникающих под ее влиянием.

В своей периодизации развития он предлагает чередовать *стабильные и критические* возрасты. В *стабильных периодах* (младенчество, раннее детство, дошкольный возраст, младший школьный возраст, подростковый возраст и т.д.) происходит медленное и неуклонное накопление мельчайших количественных изменений развития, а в *критические периоды* (кризис новорожденноеTM, кризис первого года жизни, кризис трех лет, кризис семи лет, пубертатный кризис, кризис 17 лет и т.д.) эти изменения обнаруживаются в виде скачкообразно возникших *необратимых* новообразований.

На каждой ступени развития всегда есть *центральное новообразование*, как бы ведущее для всего процесса развития и характеризующее перестройку всей личности ребенка в целом на новой основе. Вокруг основного (центрального) новообразования данного возраста располагаются и группируются все остальные частичные новообразования, относящиеся к отдельным сторонам личности ребенка, и процессы развития, связанные с новообразованиями предшествующих возрастов.

Те процессы развития, которые более или менее непосредственно связаны с основным новообразованием, Л. С. Выготский называет *центральными линиями развития* в данном возрасте, а все другие частичные процессы, изменения, совершающиеся в данном возрасте, называет *побочными линиями развития*. Само собой разумеется, что процессы, являвшиеся центральными линиями развития в данном возрасте, становятся побочными линиями в следующем, и обратно — побочные линии предыдущего возраста выдвигаются на первый план и становятся центральными линиями в новом, так как меняется их *значение и удельный вес* в общей структуре развития, меняется их отношение к центральному новообразованию. Следовательно, при переходе от одной ступени к другой перестраивается вся структура возраста. Каждый возраст обладает специфической для него, единственной и неповторимой структурой.

Понимая развитие как *непрерывный процесс самодвижения, непрерывного возникновения и образования нового*, он считал, что новообразования «критических» периодов в последующем не сохраняются в том виде, в каком возникают в критический период, и не входят в качестве необходимого слагаемого в интегральную структуру будущей личности. Они отмирают, поглощаясь новообразованиями следующего (стабильного) возраста, включаясь в их состав, растворяясь и трансформируясь в них.

Огромная многосторонняя работа привела Л. С. Выготского к построению *концепции связи обучения и развития*, одно из фундаментальных понятий которой — *зона ближайшего развития*.

Мы определяем тестами или другими способами уровень психического развития ребенка. Но при этом совершенно недостаточно учитывать, что ребенок может и умеет *сегодня и сейчас*, важно, что он сможет и сумеет *завтра*, какие процессы, пусть сегодня не завершившиеся, уже «зреют». Иногда ребенок нуждается для решения задачи в наводящем вопросе, в указании на способ решения и т.д. Тогда возникает подражание, как все то, что ребенок не может выполнить самостоятельно, но чему он может обучиться или что может выполнить под руководством или в сотрудничестве с другим, более взрослым или более знающим человеком. Но то, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнять самостоятельно. Исследуя, что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем *развитие вчерашнего дня*. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем *развитие завтрашнего дня* —

зону ближайшего развития.

Л. С. Выготский критикует позицию исследователей, считающих, что ребенок должен достичь определенного уровня развития, его функции должны созреть, прежде чем можно будет приступить к обучению. Получается, считал он, что обучение «плетется в хвосте» у развития, развитие всегда идет впереди обучения, обучение просто надстраивается над развитием, ничего не меняя в нем по существу.

Л. С. Выготский предложил совершенно противоположную позицию: только то обучение является хорошим, которое опережает развитие, создавая зону ближайшего развития. Обучение — это не развитие, но внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но культурно-исторических особенностей человека. В обучении создаются предпосылки будущих новообразований, и, чтобы создать зону ближайшего развития, т.е. породить ряд процессов внутреннего развития, нужны правильно построенные процессы обучения.

Ранняя смерть помешала Л. С. Выготскому эксплицировать свои идеи. Первый шаг в реализации его теории был сделан в конце 30-х гг. психологами Харьковской школы (А. Н. Леонтьевым, А. В. Запорожцем, П. И. Зинченко, П. Я. Гальпериним, Л. И. Божович и др.) в комплексной программе исследований развития психики ребенка (изучалась роль ведущей деятельности в психическом развитии ребенка, содержание и структура детской игры, сознательность учения и т.д.). Ее концептуальным стержнем стало *действие*, выступившее и как предмет исследования и как предмет формирования. «Выготчанами» было разработано понятие *предметной деятельности*, ставшее фундаментом психологической теории деятельности.

Филогенез форм отражения и деятельностная теория онтогенеза А. Н. Леонтьева. Теория психического развития А. Н. Леонтьева состоит из двух, непосредственно между собой не связанных частей. Первая относится к *филогенезу*, вторая — к *онтогенезу*.

В филогенезе психики он выделяет 6 этапов:

- ◆ первый этап характеризуется биологическими процессами ассимиляции и диссимиляции и знаменует собой возникновение жизни. При этом речь идет о простейших, допсихических формах жизни, к которым животные и человек не относятся;
- ◆ второй этап характеризуется возникновением чувствительности, а значит и психики; к нему относятся как животные, так и люди;
- ◆ третий этап характеризуется возникновением перцептивности, а значит наличием психики;
- ◆ четвертый этап характеризуется возникновением интеллекта;
- ◆ пятый этап связан с возникновением сознания; к нему уже относятся только люди;
- ◆ шестой этап связан с возникновением мышления и речи.

Филогенетическая теория А. Н. Леонтьева выстроена на основе принципа отражения. Она показывает, в какой последовательности возникали в филогенезе разные формы представления окружающей действительности.

В основе онтогенетической теории психического развития А. Н. Леонтьева лежит общепсихологическая теория деятельности. Отталкиваясь от понятия деятельности по К. Марксу, он развертывает ее структуру в двух параллельных, взаимодействующих плоскостях: внешней и внутренней. Внешняя плоскость предполагает иерархию: *деятельность, действие, операция, движение*. Внутренняя плоскость задается иерархией: *мотив, цель, средство, условие*. Соответственно, деятельность определяется мотивом, действие — целью, операция — средством, движение — условиями. Обе плоскости функционируют как одно целое.

Используя далее понятие *интериоризации* (переноса действия извне вовнутрь) и *экстериоризации* (перенос изнутри вовне), А. Н. Леонтьев рассматривает психику как интериоризованную деятельность, которая экстериоризуется, как только возникают какие-то препятствия ее внутреннего протекания. Поэтому любые формы психического отражения являются, по А. Н. Леонтьеву, видами (или подвидами) деятельности (например, общение — это коммуникативная деятельность, восприятие — перцептивная деятельность и т.д.). Принцип деятельности и был положен в основу *теории онтогенеза психики*.

А. Н. Леонтьев проецирует разработанную Л. С. Выготским структуру возраста (понятия возрастного новообразования, социальной ситуации развития, центральной и побочной линий развития, ведущей функции) на структуру деятельности. Тогда движущей силой развития выступает противоречие между потребностями ребенка и его возможностями. Понятие ведущей функции заменяется на понятие ведущей деятельности, а разные виды деятельности рассматриваются как линии развития. При этом центральной линией развития для данного возраста выступает ведущий вид деятельности, а побочными — остальные виды деятельности, которые в других возрастах становятся ведущими, а значит, центральными.

В психологии развития А. Н. Леонтьев прежде всего изучал проблемы, связанные с источниками и движущими силами психического развития ребенка. Он сформулировал положение о том, что психическое развитие человека качественным образом отличается от развития психики животных.

Развитие психики животных состоит, во-первых, в «вызревании» и разворачивании системы безусловных рефлексов (унаследованная основа поведения), во-вторых, в их «обрастании» условными рефлексами (образующими его индивидуальный опыт), которые через ряд поколений сами могут превратиться в безусловные.

Человек также рождается с определенной врожденной, или безусловно-рефлекторной, организацией видового поведения. Но решающую роль в психическом развитии играет *присвоение* отдельным индивидом *исторического опыта* людей, важнейшую часть которого составляют их общественно выработанные психические способности, опредмеченные в материальной и духовной культуре.

Если источником психического развития ребенка является человеческая культура, то движущими силами этого процесса служат возрастные изменения объективного положения ребенка в системе его отношений со взрослыми и возрастные изменения его деятельности. А. Н. Леонтьев считал, что детство имеет конкретно-исторический характер, оно *развивается* в ходе общественной истории. Поэтому в каждую историческую эпоху ребенок по-разному включен в отношения взрослых и закономерности его психического развития также исторически изменчивы.

Культура как общий источник психического развития ребенка выступает в этой своей функции только тогда, когда ребенок выполняет *деятельность*, направленную на *присвоение* общественных способностей, опредмеченных в виде элементарных орудий, предметов обихода, языка, произведений искусства и т.д. Ребенок должен осуществить по отношению к ним такую практическую или познавательную деятельность, которая *адекватна* (хотя, разумеется, и не тождественна) воплощенной в них человеческой деятельности. В собственной деятельности ребенок распредмечивает соответствующие части культуры и тем самым присваивает связанные с ними общественные способности. Присвоение — это процесс *воспроизведения* ребенком исторически сформировавшихся человеческих свойств, способностей и способов поведения.

Воспроизводящая деятельность определяет психическое развитие ребенка на каждом возрастном этапе. Однако формирование воспроизводящей деятельности и соответствующих способностей происходит у ребенка только при постоянном его

общении со взрослыми и другими детьми.

В ранних формах общение ребенка с другими опосредствовано не словом, а *предметом*; отношение же к нему ребенка первоначально опосредствовано прямыми *предметными действиями взрослого* (например, взрослый приближает к ребенку какую-либо вещь, к которой тот тянется, и т.п.). Например, овладение маленьким ребенком умением пить из чашки определяется не столько ее свойствами самими по себе, сколько действиями взрослого, который поит ребенка: он правильно приставляет чашку ко рту ребенка и постепенно наклоняет ее; затем, когда он дает чашку в руки самому ребенку, то первое время активно направляет и поправляет его движения. Таким образом, взрослый *строит* у ребенка новую функциональную двигательную систему.

Действия самого ребенка обращены не только на предмет, но и на присутствующего при этом взрослого. На основе совместных со взрослым предметных действий ребенок овладевает языком, речевым общением.

В трудах А. Н. Леонтьева последовательно проводится мысль, что принципиальное и ключевое значение для понимания развития психики ребенка имеет изучение процесса преобразования его внешней совместной деятельности в индивидуальную, регулируемую внутренними образованиями, т.е. изучение интериоризации.

Необходимость интериоризации определяется тем, что центральное содержание развития ребенка — это *присвоение* им достижений исторического развития людей, которые первоначально выступают перед ним в форме внешних предметов и столь же внешних словесных знаний. Их специфическое общественное значение ребенок может отразить в своем сознании лишь путем осуществления по отношению к ним деятельности, адекватной той, что в них воплощена и опредмечена.

Но ребенок самостоятельно выработать и выполнить эту деятельность не может, она всегда должна *строиться* окружающими людьми во взаимодействии и общении с ребенком, т.е. во внешней совместной деятельности, в которой развернуто представлены действия. Их выполнение позволяет ребенку присвоить связанные с ними значения. И это присвоение требует перехода от развернутых вовне действий к действиям в вербальном плане, и наконец, постепенной интериоризации последних, в результате чего они приобретают характер свернутых умственных операций, умственных актов. В дальнейшем *самостоятельное* продвижение мысли ребенка возможно лишь на основе уже интериоризованного исторического опыта.

Понимая развитие как процесс самодвижения, имеющего спонтанный характер и внутренние законы, А. Н. Леонтьев полагал, что главным специфическим внутренним противоречием психического развития ребенка выступает противоречие между необходимостью и потребностью осуществления какой-либо деятельности и отсутствием тех мотивов, целей, действий и операций, посредством которых она может быть ребенком многосторонне и целно реализована. Это противоречие постепенно разрешается благодаря тому, что ребенок начинает выполнять эту деятельность за счет средств другой, но сходной деятельности, — в процессе же ее осуществления эта деятельность создает свои собственные средства и тем самым развивается сама, а на ее основе у ребенка развиваются соответствующие способности.

Каждому возрастному этапу соответствует определенный (ведущий) тип деятельности. **Ведущая деятельность** характеризуется тем, что в ней возникают и дифференцируются другие виды деятельности, перестраиваются основные психические процессы и происходят изменения психологических особенностей личности на данной стадии ее развития.

Содержание и форма ведущей деятельности зависит от *конкретно-исторических условий*, в которых протекает развитие ребенка. В современных общественно-исторических условиях, когда во многих странах дети охвачены единой системой общественного воспитания, ведущими в развитии ребенка становятся следующие

виды деятельности: *эмоционально-непосредственное общение* младенца со взрослыми; *орудийно'-предметная деятельность* ребенка раннего возраста; *сю-жетно-ролевая игра* дошкольника; *учебная деятельность* в младшем школьном возрасте; *интимно-личностное общение* подростков; *профессионально-учебная деятельность* в ранней юности. Смена ведущих типов деятельности подготавливается длительно и связана с возникновением новых *мотивов*, которые формируются внутри ведущей деятельности, предшествующей данной стадии развития, и которые побуждают ребенка к изменению положения, занимаемого им в системе отношений с другими людьми.

Концепция Д. Б. Эльконина. Через все работы Д. Б. Эльконина проходит центральная проблема: какова природа человеческого детства и глубинные законы детского развития?

Д. Б. Эльконин строил свою теорию психического развития ребенка на фундаменте психологической теории деятельности, считая, что в разные исторические эпохи детство имеет разное конкретное содержание и разные конкретные закономерности. Нет неизменного детства, детства «вообще».

Выстраивая *теорию исторического развития детства*, он обосновал идею, что детство возникло в тот период развития животного мира, когда у некоторых его видов стали исчезать отдельные формы инстинктивного поведения. Необходимые формы поведения стали приобретаться прижизненно, для чего и возникло детство. Своеобразие детства человека состоит в том, что человек появляется на свет беспомощным существом. Но в этой беспомощности заключена огромная потенциальная сила, поскольку, не будучи связанным жесткими инстинктивными формами поведения, ребенок может присвоить именно те способы родовой человеческой деятельности, которые актуальны на данном историческом этапе развития общества.

Д. Б. Эльконин описал различные виды деятельности детей, в процессе осуществления которых происходит присвоение ими основ культуры и тем самым реализуется психическое развитие. Так, он показал фундаментальную роль непосредственно эмоционального общения младенца со взрослыми в присвоении им самой *потребности* человеческого общения, общей ориентации в мире. Исследуя содержание и строение предметно-манипулятивной и игровой деятельности дошкольника, он обнаружил и описал их принципиальное значение в возникновении и дальнейшем становлении у ребенка основополагающих предметно-двигательных и познавательных способностей: воображения, мышления, речи, символической функции, ориентации в общих смыслах человеческих отношений. Присвоение ребенком богатств человеческой культуры посредством его целенаправленного обучения и воспитания появляется довольно поздно — в развернутой форме они представлены в школьном периоде (например, в виде учебной деятельности младших школьников). Такое обучение и воспитание имеют большое значение в психическом развитии детей (отдельные моменты обучения и воспитания присутствуют и в других видах присвоения, что приводит порой некоторых психологов даже к неправомерному отождествлению его с обучением и воспитанием).

Взгляды Д. Б. Эльконина на общую природу и источники психического развития ребенка можно свести к следующему. Во-первых, все виды детской деятельности *общественны* по своему происхождению, содержанию и форме, поэтому ребенок с момента рождения и с первых стадий своего развития является *общественным существом*. Во-вторых, присвоение ребенком достижений человеческой культуры всегда носит *деятельностный* характер — ребенок не пассивен в этом процессе, не приспособляется к условиям своей жизни, а выступает как активный *субъект* их преобразования, воспроизводящий и создающий в себе человеческие способности.

Говоря о развитии ребенка, он сформулировал следующую научную позицию: 1) *условия* (развития) — рост и созревание организма; 2) *источники* — среда, идеаль-

ные формы, т.е. то, к чему развитие должно прийти в конце (все, что должно появиться у ребенка, уже существует в обществе, в том числе потребности, общественные задачи, мотивы и даже эмоции); 3) *форма* — усвоение; 4) *движущие силы* — противоречие между усвоением предметной и общественной сторонами действия.

Д. Б. Эльконин разделил все виды деятельности ребенка на 2 группы. Первая — группа *коммуникативных* видов деятельности, относящихся к генетически разным формам общения. В основе ее лежат отношения, развертывающиеся в системе «*ребенок—общественный взрослый*». Вторая — группа *предметных* видов деятельности, относящихся к генетически разным формам предметной деятельности. В ее основе лежат отношения в системе «*ребенок—общественный предмет*». По мнению Д. Б. Эльконина, ход развития определяется движением от системы «*ребенок—общественный взрослый*» к системе «*ребенок—общественный предмет*», т.е. сначала устанавливаются отношения со взрослым, как носителем общественного опыта, а на этой основе осваиваются соответствующие виды деятельности.

Далее Д. Б. Эльконин вводит деление психики на 2 сферы — *мотивационно-потребностную* сферу и сферу *операционально-технических возможностей*. Тем самым реализуется тезис о противоречии между потребностями ребенка и его возможностями как движущей силе развития.

Согласно его гипотезе, в процессе развития ребенка на каждом этапе сначала должно происходить освоение *мотивационной стороны деятельности* (иначе предметные действия не имеют смысла), а затем — *операционально-технической*; в развитии можно наблюдать чередование этих видов деятельности.

По мнению Д. Б. Эльконина, человеческое действие двулико: оно содержит *субъективно человеческий смысл* и *операциональную сторону*. Строго говоря, в человеческом мире не существует мира физических предметов, там безраздельно господствует мир общественных предметов, удовлетворяющих определенным общественно выработанным способом общественно сформированные потребности человека. Даже предметы природы выступают для человека как включенные в определенную общественную жизнь, как предметы труда, как очеловеченная, общественная природа. Человек — носитель этих общественных способов употребления предметов. Отсюда способности человека — это уровень владения общественными способами употребления общественных предметов. Таким образом, всякий предмет содержит в себе общественный предмет. В человеческом действии всегда нужно видеть две стороны: с одной стороны, оно ориентировано на общество, с другой, — на способ исполнения. Эта микроструктура человеческого действия, согласно гипотезе Д. Б. Эльконина, отражается и в макроструктуре периодов психического развития.

Д. Б. Эльконин предлагает по-иному посмотреть на взаимоотношения ребенка и общества. Гораздо правильнее, считает он, говорить о системе «ребенок в обществе», а не «ребенок и общество», чтобы не противопоставлять его социуму. Если рассматривать формирование личности ребенка в системе «ребенок в обществе», то радикально меняется характер взаимосвязи да и само содержание систем «ребенок—вещь» и «ребенок—отдельный взрослый», выделенных в европейской психологии как две сферы детского бытия. Д. Б. Эльконин показывает, что система «ребенок—вещь» по сути есть система «ребенок—общественный предмет», так как на первый план для ребенка выступают в предмете общественно выработанные действия с ним, а не физические и пространственные свойства его как объекта; последние служат лишь ориентирами для действий с ним. При усвоении общественно выработанных способов действий с предметами и происходит формирование ребенка как члена общества.

Система «ребенок—взрослый» превращается, по Д. Б. Эльконину, в систему «ребенок—общественный взрослый». Это происходит потому, что для ребенка взрослый — носитель определенных видов общественной по своей природе деятельности.

Взрослый осуществляет в деятельности определенные задачи, вступает при этом в разнообразные отношения с другими людьми и сам подчиняется определенным нормам. Эти задачи, мотивы и нормы отношений, существующие в деятельности взрослых, дети усваивают через воспроизведение или моделирование их в собственной деятельности (например, в ролевой игре у дошкольников), конечно, с помощью взрослых. В процессе усвоения этих норм ребенок сталкивается с необходимостью овладения все более сложными, новыми предметными действиями.

Д. Б. Эльконин показывает, что деятельность ребенка в системах «ребенок—общественный предмет» и «ребенок—общественный взрослый» представляет единый процесс, в котором и формируется личность ребенка. Другое дело, пишет он, что «этот единый по своей природе процесс жизни ребенка в обществе в ходе исторического развития раздваивается, расщепляется на две стороны».

Им был открыт закон *чередования, периодичности разных типов деятельности*: за деятельностью одного типа, ориентации в системе отношений следует деятельность другого типа, в которой происходит ориентация в способах употребления предметов. Каждый раз между этими двумя типами ориентации возникают противоречия. Они и становятся *причиной развития*. Каждая эпоха детского развития построена по одному принципу. Она открывается ориентацией в сфере человеческих отношений. Действие не может дальше развиваться, если оно не вставлено в новую систему отношений ребенка с обществом. Пока интеллект **не** поднялся до определенного уровня, не может быть новых мотивов.

Закон чередования, периодичности в детском развитии позволяет по-новому представить периоды (эпохи) в стадии онтогенеза психики:

- 1) период (эпоху) **раннего детства** Д. Б. Эльконин делит на две стадии — *младенчество* (с освоением мотивационно-потребностной сферы), открывающееся кризисом новорождённое - ти, и *ранний возраст* (с освоением операционально-технической сферы) с кризисом 1-го года жизни;
- 2) период **детства** он делит на *дошкольный* (М-П) возраст, открывающийся кризисом 3 лет, и *младший школьный* (О-Т) с его кризисом 7 лет;
- 3) период **отрочества** делится на *подростковый возраст* (М-П) с кризисом 11-12 лет и *раннюю юность* (О-Т) с кризисом 15 лет.

Развивая идеи Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконин предложил рассматривать каждый психологический возраст на основе следующих критериев:

- 1) **социальная ситуация развития**: это та система отношений, в которую ребенок вступает в обществе. Это то, как он ориентируется в системе общественных отношений, в какие области общественной жизни он входит;
- 2) **основной (ведущий) тип деятельности** ребенка в этот период. Так, дошкольному возрасту присуща прежде всего игровая деятельность, в процессе осуществления которой у ребенка развиваются произвольность действий, их регуляция этическими нормами; для младшего школьного возраста характерна учебная деятельность, способствующая развитию у ребенка словесно-логического и рассуждающего мышления и т.д. При этом необходимо рассматривать не только вид деятельности но и структуру деятельности в соответствующем возрасте и анализировать, почему именно этот тип деятельности ведущий;
- 3) **основные новообразования возраста**: важно показать, как новые достижения в развитии перерастают социальную ситуацию и ведут ее к «взрыву» — кризису;
- 4) **кризисы** — переломные точки на кривой детского развития отделяющие один возраст от другого. Можно сказать вслед за Л. С. Выготским: «Если бы кризисы не были открыты эмпирически, их нужно было бы выдумать теоретиче-

ски». Раскрыть психологическую сущность кризиса значит понять внутреннюю динамику развития в этот период.

Гипотеза Д. Б. Эльконина, учитывая закон периодичности в детском развитии, по-новому объясняет содержание кризисов развития. Так, 3 года и 11 лет — кризисы *отношений*, вслед за ними возникает ориентация в человеческих отношениях; 1 год, 7 лет — кризисы *мировоззрения*, которые открывают ориентацию в мире вещей.

Теория развития личности Л. И. Божович. Теория Л. И. Божович опирается на понятия *социальной ситуации развития* и *личностного новообразования*. В социальной ситуации развития она выделяет *внутренние процессы развития* и *внешние условия*, их обеспечивающие. В личностных новообразованиях она выделяет *центральное новообразование* и *потребности*.

Вслед за Л. С. Выготским Л. И. Божович выстраивает линию возрастных кризисов: новорожденное™, 1-го года, 3 лет, 7 лет и подросткового возраста. Деление развития на этапы выглядит у нее так:

- 1) **младенчество:** начинается кризисом новорожденное™; ребенок характеризуется беспомощностью, его деятельность опосредуется взрослым; центральным новообразованием являются аффективно заряженные представления;
- 2) **раннее детство:** начинается кризисом 1-го года; ребенок характеризуется самостоятельностью; со стороны взрослых к нему уже предъявляются требования; центральным новообразованием является система «Я», появляется потребность в самоутверждении;
- 3) **дошкольное детство:** начинается кризисом 3 лет; центральное новообразование — внутренняя позиция, потребность в которой (внутренняя позиция школьника) и появляется;
- 4) **младшее школьное детство:** начинается кризисом 7 лет; начинает осознаваться свое социальное «Я»; со стороны взрослых предъявляется новая система требований;
- 5) **кризис подросткового возраста:** делится на две фазы. Первая фаза (с 12 до 14 лет) характеризуется эмансипацией от взрослых, переходом в средние классы; появляется целеполагание как центральное новообразование. Вторая фаза (с 15 до 17 лет) характеризуется определением места в жизни; появляется новая жизненная перспектива как центральное новообразование возраста.

Модель развития общения М. И. Лисиной. Отталкиваясь от психологической теории деятельности А. Н. Леонтьева и, соответственно, рассматривая общение как коммуникативную деятельность, М. И. Лисина считает потребность в общении самостоятельной и отличной от всех других видов потребностей. В качестве мотива деятельности общения выступает *партнер по общению*.

Мотивы делятся на 3 группы — *познавательные, деловые и личностные*. В качестве средств общения рассматриваются экспрессивно-мимические движения, предметные действия и речевые операции.

Каждая из выделенных форм общения характеризуется: 1) временем, 2) местом, 3) содержанием потребности, 4) ведущими мотивами и 5) средствами общения.

В периодизации развития общения выделяются следующие формы: 1) *ситуативно-личностное общение ребенка со взрослым* (первое полугодие жизни); 2) *ситуативно-деловое общение* (6 мес — 2 года); 3) *внеситуативно-познавательное общение* (3—5 лет); 4) *внеситуативно-личностное общение* (6—7 лет).

К теориям рассматриваемого направления можно, с некоторыми оговорками, отнести и **теорию развития психики А. Валлона**. А. Валлон исходил из биологических понятий анаболизма и катаболизма, которые он рассматривает широко, как относящиеся не только к организму, но и к личности в целом. *Анаболизм* он определяет как реакцию индивида, направленную на изменение своего внутреннего состоя-

ния. *Катаболизм* — это реакция, направленная вовне, на окружающую среду с целью ее изменения. Развитие А. Валлон рассматривает как чередование анаболизма и катаболизма, повторяющееся на каждом новом витке развития, сопровождающемся образованием *нового качества*.

Принципиальная методологическая установка А. Валлона — необходимость изучения конфликтов, противоречий в ходе развития ребенка, чтобы лучше понять причины и условия их взаимосвязи и переходов от одной стадии к другой.

Одно из ключевых противоречий психического развития состоит в том, как соотносятся душа и тело, биологическое и психическое, как происходит *переход* от органического к психическому. По мысли А. Валлона, психика не может быть сведена к органике и в то же время не может быть объяснена без нее. Для того чтобы объяснить, каким образом органическое становится психическим, А. Валлон рассматривает связь четырех понятий — *эмоция, моторика (движение), подражание, социум*.

Эмоции в генезисе психической жизни, согласно А. Валлону, появляются раньше всего остального. Ребенок способен к психической жизни только благодаря эмоциям, поскольку они объединяют ребенка с социальным окружением. Через эмоции ребенок обретает опору для своей биологии, в эмоции осуществляется симбиоз органического и психического, происходит как бы «переливание» одного в другое. Так, например, крик новорожденного — первоначально физиологическая реакция. Под влиянием взрослых социальное как бы «перехватывает» физиологическое, чтобы оно стало психическим (и ребенок кричит не потому, что какие-то его физиологические потребности не удовлетворены, а чтобы вернуть уходящую из комнаты мать).

В концепции А. Валлона понятие «эмоция» тесно связано с понятием «*движение*». У маленького, еще не говорящего ребенка движения тела уже могут свидетельствовать о психической жизни. По его мнению, среди разных форм и функций движения одна прямо касается выражения эмоций — это *тоническая*, или поструральная, функция. Другая функция движения — *кинетическая*, или клоническая, направленная на внешний мир. Благодаря ей осуществляются локо-мощии, схватывание, манипуляции. В отличие от кинетических реакций, тонус, который проявляется в позах, — это экспрессивное средство выражения собственных переживаний ребенка и его отношения к другим людям.

Период чистой импульсивности, недифференцированности движений у ребенка сменяется эмоциональной стадией, когда, по образному выражению А. Валлона, само движение есть экстериоризи-рованная эмоция. Дифференциация моторных функций наступает под влиянием поведения взрослого, удовлетворяющего потребности ребенка. Анализ дифференциации и координации движений как сложной системы взаимодействия моторных функций позволил А. Валлону выделить *психомоторные типы развития ребенка*.

Другой большой переход в онтогенезе психики — это *переход от действия к мысли*. По мнению А. Валлона, он возможен благодаря *подражанию*. Источник, который формирует план субъективности, план представления, лежит не во взаимоотношениях с физическим миром, а во *взаимодействии с окружающими людьми*. Действия по подражанию другим отличаются от инстинктивно-подражательных реакций тем, что они строятся именно как действия по образцу, по социальной модели, которая усваивается, ассимилируется субъектом. Такого рода действия, относясь к внешнему предметному миру, формируются не в прямых взаимодействиях с ним, а в процессе общения и поэтому уже не выражают первичной слитности с ним, характерной для сенсомоторных приспособительных актов.

На примере подражания видна связь *социума* и психики ребенка. А. Валлон подчеркивает, что *социум* абсолютно необходим для маленького ребенка, неспособного

ничего сделать самостоятельно. Реакции ребенка постоянно должны быть дополнены, поняты, проинтерпретированы взрослым человеком. Поэтому, считает А. Валлон, *человеческий ребенок есть существо социальное генетически, биологически*. Социальная природа человека не насаждается путем внешних влияний, социальное *уже включено* в биологическое как абсолютная необходимость.

А. Валлон не отрицал роль созревания в развитии. По его мнению, созревание нервной системы создает последовательность типов и уровней активности. Но для созревания необходимо упражнение, и оно уже заключено в природе эмоций, моторики и имитации, в природе самого человеческого организма.

Согласно А. Валлону, онтогенез не воспроизводит филогенез. Для А. Валлона вообще нет *судьбы*. Детство человека есть, безусловно, продукт эволюции, но оно объясняется также и средой, в которой развивается ребенок. Благодаря новой технике, которая навязывает индивиду способность думать и чувствовать, ребенок всегда находится на одном уровне с цивилизацией, и биогенетический закон не действует.

Концепция А. Валлона намечает стадии развития личности:

- 1) **стадия внутриутробной жизни** характеризуется полной зависимостью зародыша от организма матери;
- 2) **стадия моторной импульсивности** (от рождения до 6 мес) характеризуется потребностью ребенка в питании и двигательной активности, на основе которых вырабатываются элементарные условные рефлексы;
- 3) **стадия эмоциональности** (от 6 мес до 1 года) характеризуется установлением отношений с окружающими людьми и прежде всего с матерью, которая является основным стимулом к развитию;
- 4) **сенсомоторная стадия** (от 1 года до 3 лет) характеризуется интересом к внешнему миру, выходящему за пределы отношений с близкими взрослыми; этому в значительной степени способствуют хождение и речь;
- 5) **стадия персонализма** (от 3 до 5 лет) характеризуется кризисом 3 лет, возникновением чувства «Я», самостоятельностью в действиях, желанием быть в центре внимания;
- 6) **стадия различения** (от 6 до 11 лет) характеризуется расширением круга взаимоотношений, осознанием своего статуса притязаниями на признание, развитием умственных способностей;
- 7) **стадия полового созревания и юношества** характеризуется неуравновешенностью личности, внутренними противоречиями возникновением диаметрально противоположных чувств к окружающим, развиваются самоанализ и самооценка.

Переход от стадии к стадии рассматривается не просто как результат количественных изменений, а как перестройка: деятельность, преобладающая на одной стадии, становится второстепенной или даже вовсе исчезает на следующей.

Одной из тенденций развития современной психологии является **экологическое направление**, примером которого можно считать экологию человеческого развития У. Бронфенбреннера. Экология человеческого развития означает научное исследование прогрессивной взаимной аккомодации между активным, растущим человеческим существом и изменяющимися свойствами непосредственных условий, в которых живет развивающаяся личность, причем этот процесс зависит от отношений между всеми этими условиями и от более общих социальных контекстов, в которых данные условия заключены. Развитие ребенка осуществляется не путем одностороннего воздействия среды на личность или наоборот, а в результате их постоянного *взаимодействия*, вращая взаимодействующую личность в окружающую среду. Соответственно расширяется и понятие *экологической среды*, которая предстает в виде системы концентрических структур *микро-, мезо-, экзо- и макросистем*.

Микросистема — это структура деятельностей, ролей и межличностных отношений, переживаемых развивающейся личностью в данном конкретном окружении, с его характерными физическими и материальными свойствами.

Мезосистема — это структура взаимоотношения двух или более сред, в которых развивающаяся личность активно участвует; например, для ребенка это отношение между его домом, школой и соседской группой сверстников, а для взрослого — между семьей, работой и общественной жизнью.

Экзосистема подразумевает одну или несколько сред, не вовлекающих развивающуюся личность в качестве активного участника, но где происходят события, которые влияют или испытывают воздействие того, что происходит в среде, включающей в себя развивающуюся личность (для ребенка это может быть место работы его родителей или круг их семейных друзей).

Макросистема обозначает постоянство формы или содержания систем низшего порядка (микро-, мезо- и экзо-), которые существуют или могут существовать на уровне субкультуры как целого вместе с системами верований или идеологий, лежащими в основе таких постоянств.

Характерная черта современного этапа развития наук о человеке — все более отчетливое понимание того, что речь идет не просто об *объекте* воспитания, социализации и иных внешних воздействий, а о самосознательном, активном *субъекте* жизнедеятельности.

Эта идея воплощена в другом варианте эко-теорий — *антиравновесной теории* К. Ф. Ригеля. Критикуя Ж. Пиаже, К. Ф. Ригель утверждает, что предметом психологии развития должны быть не равновесные состояния, фактически не встречающиеся в жизни человека, а состояния конфликта, постоянной динамики, преодоления внешних и внутренних противоречий. Его интересует, как возникают *неравновесные состояния*, как они разрешаются. Конфликты, по К. Ф. Ригелю, возникают в следующих четырех измерениях, но большей частью — между ними: 1) внутрибиологическом, 2) индивидуально-психологическом, 3) культурно-социологическом, 4) внешнефизическом. Недостаточная синхронизация этих плоскостей развития является источником кризисов и, как следствие, *движущей силой развития*. На пересечении этих плоскостей К. Ф. Ригель выделяет явления, которые интерпретирует как *отрицательно* или *положительно* разрешенные кризисы (инфекция или оплодотворение, болезнь или созревание, разрушение или созидание, дезадаптация или приспособление, конфликт или сотрудничество и т.д.).

В отечественной психологии в рамках этого направления разработана теория персонализации (А. В. Петровский). Личность рассматривается как *определяющая себя через группу, через социум*. Потребность в персонификации является отправным пунктом анализа развития. Именно поэтому А. В. Петровский называет свою концепцию теорией персонализации.

Им выделяются три основных процесса, определяющих ход развития:

- 1) *адаптация* как присвоение индивидом социальных норм и ценностей т.е. становление *социально-типического* в человеке;
- 2) *индивидуализация* как открытие или утверждение «Я», выявление своих склонностей и возможностей, особенностей характера, т.е. становление *индивидуальности*;
- 3) *интеграция* как изменение жизнедеятельности окружающих людей, осуществление вкладов и их принятие окружающими и тем самым утверждение своего *инобытия* в других людях, т.е. становление *всеобщего* в личности.

Периодизация, предложенная А. В. Петровским, выглядит следующим образом:

- 1) *эпоха детства* (раннее детство, детсадовский возраст и младший школьный возраст) характеризуется преобладанием адаптации над индивидуализацией;
- 2) *эпоха отрочества* (подростковый возраст) связан с преобладанием индиви-

дуализации над адаптацией;

- 3) *эпоха юности* (юношеский возраст) характеризуется преобладанием интеграции над индивидуализацией.

В последние годы активно разрабатываются теории саморазвития, исходящие из предположения, что человек сам определяет свою судьбу — даже независимо от того, желает он этого или нет. В этом направлении пока нет больших, развернутых теорий, есть только отдельные принципы, например принцип *развития через деятельность, самоконструирование*, предложенный Р. Лернером, идея *личностного контроля развития*, идея *критических (ненормативных) жизненных событий*.

Выводы и заключения

1. Согласно Л. С. Выготскому, психическое развитие человека должно рассматриваться в культурно-историческом контексте его жизнедеятельности и обучение должно всегда предшествовать развитию.
2. В развитии поведения ребенка Л. С. Выготский предлагал различать две сплетенные линии — естественное созревание и культурное совершенствование (овладение культурными способами поведения и мышления).
3. Л. С. Выготскому принадлежат такие важные понятия психологии развития, как: социальная ситуация развития, новообразование, зона ближайшего развития, стабильный и критический возраст (в его периодизации они чередуются), интериоризация.
4. Согласно А. Н. Леонтьеву, культура как общий источник психического развития ребенка выступает в этой своей функции только тогда, когда ребенок выполняет деятельность, направленную на присвоение общественных способностей, опредмеченных в виде элементарных орудий, предметов обихода, языка, произведений искусства и т.д.
5. По Д. Б. Эльконину, все виды детской деятельности общественны по своему происхождению, содержанию и форме, поэтому ребенок с момента рождения и с первых стадий своего развития является общественным существом, а присвоение ребенком достижений человеческой культуры всегда носит деятельностный характер.
6. А. Валлон исходил из биологических понятий анаболизма и катаболизма, которые он рассматривал широко, как относящиеся не только к организму, но и к личности в целом.
7. Одно из новых направлений в психологии развития — экологическая психология (У. Бронфенбреннер, К. Ригель и др.).

Раздел II

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПОВ РАЗВИТИЯ/

Глава 12. *Феномен детства*

- Глава 13. *Пренатальное развитие и рождение*
Глава 14. *Новорождённость*
Глава 15. *Младенчество*
Глава 16. *Период раннего детства*
Глава 17. *Дошкольный возраст*
Глава 18. *Кризис 6—7 лет и психологическая готовность к школе*
Глава 19. *Младший школьный возраст*
Глава 20. *Отрочество (подростковый возраст)*
Глава 21. *Юношеский возраст*
Глава 22. *Молодость*
Глава 23. *Взрослость (зрелость)*
Глава 24. *Старение и старость*
Глава 25. *Смерть как кризис индивидуального существования*

Глава 12. *Феномен детства*

Детство как историческая категория. Феномен человеческого детства. Продолжительность человеческого детства. Границы детства. Парадоксы детства.

Детство — один из самых сложных феноменов возрастной психологии. Говоря о нем, мы обычно имеем в виду ту фазу жизни, когда человек еще не готов к самостоятельному существованию и нуждается в усиленном усвоении опыта, передаваемого старшим поколением. Но как долго длится и от чего зависит эта фаза?

Возникающие даже при поверхностном анализе феномена детства трудности и противоречия связаны в первую очередь с тем, что детство — категория историческая. Мы можем говорить только о детстве *данного* ребенка, живущего в *данную* эпоху, в *данных* социальных условиях, хотя есть и общие черты с другими поколениями.

Исторический опыт показывает, что социальные и культурные традиции по-разному закрепляют этот отрезок жизни: если в начале XIX в. ребенок 13 лет из дворянской семьи поступал в университет, это никому не казалось странным, в наше же время это скорее исключение, чем норма. Если тогда же 15—16-летние уже выходили на путь самостоятельного труда и творчества, то в наше время только своеобразные социальные условия или индивидуальные установки личности могут привести к полной самостоятельности.

В современных общественных условиях самостоятельная в экономическом, социальном и личностном отношении жизнь начинается у людей в возрасте около 25 лет, а то и позже. Конечно, биологически современные дети значительно раньше готовы к самостоятельной жизни, но человек живет не только биологической жизнью, и окончание детства связывается не столько с *биологической*, сколько с *социально-экономической* самостоятельностью. Но это означает, что противопоставить детству как особой фазе социального развития человека можно только зрелость, взрослость. И следовательно, в современное детство нужно включать также периоды школьного возраста, отрочества и юности.

Когда, как и почему детство выделилось в истории в отдельную фазу челове-

ской жизни?

Проблема историографии детства осложняется тем, что в этой области невозможно провести ни наблюдение, ни эксперимент и психологам остается делать обобщения лишь на основе изучения культурных, этнографических, археологических и антропологических данных. А данные, косвенно касающиеся детства, весьма отрывочны и противоречивы. Даже в тех редких случаях, когда среди археологических находок попадаются миниатюрные копии людей, животных, повозок, плодов и пр., с достоверностью трудно установить, являлись ли они игрушками, изготовлялись ли специально для детей. Чаще всего это либо предметы культа, которые в древности клали в могилы, чтобы они служили хозяину в загробном мире, либо принадлежности магии и колдовства, либо украшения.

На основе изучения этнографических материалов Д. Б. Эльконин сделал вывод, что на самых ранних ступенях человеческого общества, когда основным способом добывания пищи было собирательство с применением примитивных орудий для сбивания плодов и выкапывания съедобных корней, детства в привычном нам понимании не было.

В условиях первобытных сообществ, с их относительно примитивными орудиями и средствами труда, даже 3-4-летние дети *жили общей жизнью со взрослыми*, принимая участие в несложных формах бытового труда, в собирательстве съедобных растений, корней, личинок, улиток и т.п., в примитивной охоте и рыболовстве, в простейших формах земледелия. Ребенок очень рано приобщался к труду взрослых, *практически* усваивая способы добывания пищи и употребления примитивных орудий. И чем более на ранней ступени развития стояло общество, тем раньше дети включались в производительный труд взрослых и становились самостоятельными производителями. Это привело к тому, что в первобытных обществах не существовало резкой грани между взрослыми и детьми.

Предъявляемое детям со стороны общества требование самостоятельности находило естественную форму реализации в *совместном со взрослыми труде*. Непосредственная связь ребенка со всем обществом, осуществляемая в процессе общего труда, исключала всякие другие формы связи, поэтому не было необходимости выделять особый статус ребенка, институты социализации детства и особый период в детской жизни. Этому выводу Д. Б. Эльконина есть объективные подтверждения.

Так, по свидетельству В. Вольца, первобытные бродячие собиратели сообщая (мужчины, женщины, дети) переходят с места на место в поисках съедобных плодов и корней. К 10 годам девочки становятся матерями, а мальчики — отцами и начинают вести самостоятельный образ жизни. Описывая одну из наиболее примитивных групп людей на земле — народность кубу, М. Косвен пишет, что с 10—12 лет дети считаются самостоятельными и способными устраивать свою судьбу. С этого момента они начинают носить повязку, скрывающую половые органы. Во время стоянки они сооружают себе отдельную хижину рядом с родительской. Но пищу они ищут уже самостоятельно и едят отдельно. Связь между родителями и детьми постепенно слабеет, и вскоре дети начинают самостоятельно жить в лесу.

А. Т. Брайант, проживший почти полвека среди зулусов, описывает обязанности 6—7-летних детей: они выгоняли по утрам на луг телят и коз (а дети постарше — коров), собирали дикорастущие съедобные травы, во время созревания колосьев отгоняли на полях птиц, выполняли домашнюю работу и т.д.

Этнографические данные русских путешественников указывают на очень раннее приучение маленьких детей к выполнению трудовых обязанностей и включение в производительный труд взрослых. Так, Г. Новицкий в 1715 г. в описании остяцкого народа писал: «Обще всем едино рукоделие, стреляние зверя (убивают), ловление птиц, рыб, ими же себя пропитать может. Сих убо хитростей и чада свои изучает и от младых ногтей приноровляют к стрелянию из лука убивать зверя, к ловлению

птиц, рыбы (обучают их)».

С. П. Крашенинников, описывая свое путешествие по Камчатке (1737—1741), пишет о коряках: «Всего достохвальнее в сем народе то, что они детей своих хотя и чрезмерно любят, однако издетска к трудам приучают; чего ради и содержат их не лучше холопей, посылают по дрова и по воду, приказывают на себе носить тяжести, пасти олени табуны и другое тому подобное делать».

Н. Н. Миклухо-Маклай, много лет проживший среди папуасов, пишет об их детях: «Мне частенько приходилось видеть комичную сцену, как маленький мальчуган лет четырех пресерьезно разводил огонь, носил дрова, мыл посуду, помогал отцу чистить плоды, а потом вдруг вскакивал, бежал к матери, сидевшей на корточках за какой-нибудь работой, схватывал ее за грудь и, несмотря на сопротивление, принимался сосать».

Поскольку от участия всех в производительном труде зависело благосостояние сообщества, то существовало и *естественное возрастно-половое разделение труда*. Так, по сведениям Н. Н. Миклухо-Маклая, дети участвовали не только в простом бытовом труде, но и в более сложных формах *коллективного производительного труда взрослых*.

Например, описывая обработку почвы племенем на берегу Новой Гвинеи, он пишет: «Работа производится таким образом: двое, трое или более мужчин становятся в ряд, глубоко втыкают заостренные удья [крепкие длинные палки, заостренные с одного конца; ими работают мужчины, так как при работе с этим орудием требуется много силы] в землю и потом одним взмахом подымают большую глыбу земли. Если почва тверда, то в одно и то же место втыкают удья два раза, а потом уже поднимают землю. За мужчинами следуют женщины, которые ползут на коленях и, держа крепко в обеих руках свои удья-саб [небольшие узкие лопатки для женщин], размельчают поднятую мужчинами землю. За ними следуют дети различного возраста и растирают землю руками. В таком порядке мужчины, женщины и дети обрабатывают всю плантацию».

Именно поэтому в ранних обществах царят равноправие детей и взрослых и равноуважение всех его членов, даже самых маленьких. По свидетельству исследователя северных народов С. Н. Стебницкого, за общей беседой слова детей выслушиваются так же внимательно, как и речь взрослых. Крупнейший этнограф Л. Я. Штернберг также подчеркивает это равенство детей и взрослых у народов северо-восточной Азии: «Цивилизованному человеку трудно себе даже представить, какое чувство равенства и уважения царит здесь по отношению к молодежи. Подростки 10-12 лет чувствуют себя совершенно равноправными членами общества... Никто не чувствует ни разницы лет, ни положений».

Доступные для ребенка примитивные орудия и формы труда дают возможность развития ранней самостоятельности, порождаемой требованиями общества, непосредственным участием в труде взрослых. Абсолютно понятно, что речь не идет об *эксплуатации детского труда*: он носит характер удовлетворения естественно возникающей, общественной по своей природе потребности. В выполнение трудовых обязанностей дети вносят специфически детские черты, может быть, даже наслаждаясь самим процессом труда и уж, во всяком случае, испытывая чувство удовлетворенности и связанного с этим удовольствия от деятельности, осуществляемой *вместе* со взрослыми и *как* взрослые. По свидетельству большинства этнографов, в примитивных сообществах детей не наказывают, а, наоборот, всячески поддерживают их бодрое, веселое, жизнерадостное состояние.

Переход к более высоким формам производства — земледелию и скотоводству, усложнение способов рыболовства и охоты, их переход от пассивных ко все более активным сопровождался вытеснением собирательства и примитивных форм труда.

Из-за усложнения орудий труда появляется необходимость выделения отдельного процесса овладения ими, и дети начинают работать уменьшенными орудиями труда, хотя способы их употребления принципиально не отличаются от способов употребления настоящих орудий.

Надо иметь в виду, что эти орудия *функционально* существенно отличаются от игрушек в примитивных обществах: они являются копиями орудий труда взрослых, и ими *работают*, а не имитируют процесс взрослого труда, как это бывает в игре. В этих условиях детство начинает выделяться как стадия подготовки ребенка к труду, хотя оно короткое и дети пока в нем очень мало играют.

Так, исследователи Севера А. Г. Базанов и Н. Г. Казанский пишут, что только начавшие ходить мансийские дети уже втягиваются взрослыми в рыбный промысел, и родители уже берут их с собой в лодку, дают маленькие весла, обучают управлять лодкой, приучают к жизни реки. В другой работе А. Г. Базанов отмечает, что 5—6-летний вогульский ребенок уже возле юрт бегаёт с луком и стрелами, охотится на птичек, вырабатывает в себе меткость. С 7-8 лет детей в лесу приучают, как находить белку, глухаря, как обращаться с собакой, где и как ставить капканы. Дети, даже самые младшие, являются страстными охотниками и, приходя в школу, имеют на своем счету десятки белок и бурундуков. С. Н. Стебницкий указывает, что на детях лежит также заготовка дров — в любой мороз и непогоду мальчик должен, запрягши оставшихся дома собак, ехать иногда километров за десять за дровами.

Каковы уменьшенные орудия, которыми теперь пользуются дети, зависит от преобладающей отрасли труда в данном обществе. Так, например, по свидетельству Н. Г. Богораз-Тана, исследовавшего народы Крайнего Севера, обращению с ножом (основное необходимое орудие оленевода) чукчей начинают учить с раннего детства: «Маленьким мальчикам, как только они начинают цепко хватать вещи, дают нож, и с этого времени они с ним не расстаются. Я видел одного мальчика, старавшегося резать ножом по дереву; нож был немногим меньше его самого».

А. Н. Рейнсон-Правдин отмечает, что дети Севера рано учатся пользоваться маленькими, но настоящими, ножом и топором, луком и стрелами, пращей и самострелом, удочкой и арканом, осваивают езду на лыжах с того момента, как начинают ходить.

Н. Г. Богораз-Тан обращает внимание, что для девочек особую роль играет кукла, вместе с которой они осваивают женские ручные ремесла: выделку оленьих кож, замши, птичьих и звериных шкур, рыбьей кожи, пошивку одежды и обуви, плетение циновок из травы, выделку берестяной утвари, плетение, а во многих районах и ткачество.

Совершенно естественно, что обучение всем этим навыкам шло двумя путями: с одной стороны, ранним включением в труд матери (помощь в приготовлении пищи, уход за малышами, участие в чисто женских промыслах — заготовке ягод, орехов, корней); с другой стороны, изготовлением кукольного хозяйства, главным образом, гардероба. Куклы, собранные в музеях народов Крайнего Севера, поражают совершенством навыков шитья, пользования иглой и ножом.

Дети, конечно, не могут самостоятельно открыть способы употребления орудий труда, и взрослые учат их этому, показывая способы действий с ними, указывая на характер упражнений, контролируя и оценивая действия детей в овладении этими орудиями. Здесь еще нет школы с ее системой, организацией и программой, но уже есть специальное обучение, вызванное потребностями общества.

В отличие от процесса овладения орудиями труда, происходящего при прямом участии ребенка в производительном труде взрослых, этот процесс выделен в *особую деятельность*, осуществляемую в условиях, отличных от тех, в которых происходит производительный труд. Маленький ненец, будущий оленевод, учится владеть

арканом не в стаде оленей, участвуя в его охране, как это было изначально. Маленький эвенк, будущий охотник, учится владеть луком и стрелами не в лесу, участвуя в настоящей охоте вместе со взрослыми. Они делают это на открытом пространстве, накидывая аркан (или стреляя из лука) сначала на неподвижные предметы, а потом на движущиеся цели. И только после этого переходят к охоте на мелких птиц и зверьков или заарканиванию собак и телят. Вероятно, считает Д. Б. Эльконин, на этом этапе рождаются ролевые игры, игры-упражнения и игры-соревнования. Постепенно детям доверяют все более усложненные орудия, а условия упражнений все сильнее приближаются к условиям производительного труда.

Возраст, в котором теперь дети включаются в производительный труд, зависит в первую очередь от степени его сложности. В процессе дальнейшего развития общества орудия усложняются настолько, что, если их уменьшить, они, сохраняя внешнее сходство с орудиями труда взрослых, утрачивают свою производительную функцию. Так, например, если уменьшенный лук не терял своей основной функции — из него можно было выпустить стрелу и попасть в цель, то уже уменьшенное ружье становится лишь *изображением* ружья, из него нельзя стрелять и тем более убивать, а можно лишь *изображать* стрельбу. При мотыжном земледелии маленькая мотыга была все же мотыгой, которой ребенок мог разрыхлять небольшие комки земли, — она была сходна с мотыгой отца или матери не только формой, но и функцией. При переходе к плужному земледелию маленький плуг, сколько бы он ни напоминал настоящий всеми своими деталями, теряет основные функции плуга: в него нельзя ни запрячь быка, ни пахать им.

По предположению Д. Б. Эльконина, на этой же стадии появляются игрушки в их современном понимании — как предметы, *изображающие* орудия, предметы обихода. Овладение детьми орудиями труда расчленяется на два периода: *первый* связан с овладением бытовыми орудиями, *второй* сдвигается вперед, к более старшим возрастам, и между ними образуется промежуток. Этот промежуток окажется тем длиннее, чем сложнее формы и орудия деятельности, которыми предстоит овладеть каждому ребенку данного общества.

В определенном смысле дети оказываются предоставленными самим себе, возникают «детские сообщества», и именно в этот период и развивается *игра*, где в особой форме воспроизводятся существующие в данном обществе *отношения* между людьми.

Но раз так усложняются орудия взрослого труда, то и овладение ими маленькими детьми непосредственно в ходе производительной деятельности становится невозможным. Конечно, за детьми остается бытовой труд с его элементарными орудиями, но его уже нельзя считать *общественно-производительным трудом*, да и труд детей уже не так необходим для поддержания благосостояния общества. Дети постепенно вытесняются из сложных и наиболее ответственных областей деятельности взрослых. Становится необходимым длительный период подготовки детей к будущему овладению сложными формами и средствами общественного производства, поэтому и выделяется особый социальный институт детства и, соответственно, особый период в детской жизни.

Д. Б. Эльконин отмечал, что детство возникает тогда, когда ребенка нельзя непосредственно включить в систему общественного воспроизводства, поскольку он еще не может овладеть орудиями труда в силу их сложности. В результате этого естественное включение детей в производительный труд отодвигается. По мнению Д. Б. Эльконина, это удлинение во времени происходит не путем надстраивания нового периода развития над уже имеющимися (как считал, например, Ф. Арьес), а путем своеобразного вклинивания нового периода развития, приводящего к «сдвигу во времени вверх» периода овладения орудиями производства. Детством становится период развития, когда активно усваиваются базовые элементы социального опыта

до достижения субъектом социальной и психологической зрелости.

Рассматривая феномен детства в историческом аспекте, нельзя не вспомнить о двух его основных **парадоксах**, описанных Д. Б. Элькониным.

Первый парадокс природы, предопределяющий историю детства, состоит в следующем. 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 эволюционном ряду, тем дольше длится его детство, тем беспомощнее это существо при рождении.

В процессе возникновения человека биологическая эволюция прекращается, и при переходе от обезьяны к человеку практически все формы поведения становятся приобретенными. Детство человека по сравнению с детством животных качественно преобразуется и само по себе существенно изменяется в процессе исторического развития человека.

В ходе истории материальная и духовная культура человечества непрерывно обогащалась. За тысячелетия человеческий опыт увеличился во много тысяч раз. Но, как ни странно, за это время новорожденный ребенок практически не изменился. Опираясь на данные антропологов об анатомо-морфологическом сходстве кроманьонца и современного европейца, можно предположить, что новорожденный современного человека ни в чем существенном не отличается от новорожденного, жившего десятки тысяч лет назад. **И это второй парадокс** детства.

Беспомощность человеческого существа является и величайшим приобретением эволюции: именно эта «отвязанность» от природной среды, «свобода», пластичность, готовность к изменчивости позволяет в дальнейшем человеку «стать всем» — заговорить на любом языке, овладеть любой культурной формой поведения и деятельности, присвоить любую форму опыта (кстати, именно поэтому дети, по каким-либо причинам попадающие в животную среду, так органично «сливаются» с ней).

К сожалению, практически ничего не известно о том, каким было детство у неандертальцев, питекантропов, кроманьонцев. Ход человеческого развития, согласно Л. С. Выготскому, не подчиняется вечным законам природы, законам созревания организма, и ход развития ребенка носит социально-исторический характер: **нет вечно детского, а существует лишь исторически детское.**

При этом продолжительность детства в первобытном обществе не равна продолжительности детства эпохи Средневековья или наших дней. Поскольку детство — продукт истории, его продолжительность и психологическое содержание находятся в прямой зависимости от уровня материальной и духовной культуры общества.

Так, в литературе XIX в. довольно много свидетельств о том, что у пролетарских детей фактически не было детства. Например, в исследовании положения рабочего класса в Англии Ф. Энгельс ссылаясь на отчет комиссии английского парламента в 1883 г., обследовавшей условия труда на фабриках: дети иногда начинали работать с пятилетнего возраста, нередко с шестилетнего, чаще с семилетнего, но почти все дети неимущих родителей работали с восьми лет, и рабочий день у них продолжался 14—16 часов.

Принято считать, что статус детства пролетарского ребенка формируется лишь в XIX—XX вв., когда законодательство об охране детства стало запрещать детский труд (кстати, верхняя граница современного детства устанавливается точно таким же способом — уголовная ответственность за совершенные деяния наступает в 14 лет). Разумеется, это не означает, что принятые юридические законы способны обеспечить детство для низших слоев общества. Дети в этой среде, и прежде всего девочки,

и сегодня выполняют работы, необходимые для общественного воспроизводства (уход за малышами, домашний труд, сельскохозяйственные работы, женские «ремесла»: штопка, шитье, вышивание и пр.). Таким образом, хотя формально в наше время и существует запрет на детский труд, нельзя говорить о статусе детства, не учитывая положения родителей в социальной структуре общества*.

Детство, будучи длительным периодом в развитии человека, делится на подэтапы, которые В. В. Зеньковский предлагал даже называть «первым (ранним) детством» и «вторым» (имея в виду отрочество и юность).

Выводы и заключения

1. Детством называется период развития, когда активно усваиваются базовые элементы социального опыта до достижения субъектом социальной и психологической зрелости.
2. Детство — категория историческая. Мы можем говорить только о детстве данного ребенка, живущего в данную эпоху, в данных социальных условиях, хотя есть и общие черты с другими поколениями.
3. Детство возникает тогда, когда ребенка нельзя непосредственно включить в систему общественного воспроизводства, поскольку он еще не может овладеть орудиями труда в силу их сложности. Из-за усложнения орудий труда появляется необходимость выделения длительного процесса овладения ими, превращающегося в самостоятельную деятельность.
4. Д. Б. Эльконин описал два парадокса детства. Первый: человек, появляясь на свет, наделен лишь самыми элементарными механизмами для поддержания жизни, у него нет почти никаких готовых форм поведения, хотя по физическому строению, организации нервной системы, по типам деятельности и способам ее регуляции человек — наиболее совершенное существо в природе. Второй парадокс: за тысячелетия человеческий опыт увеличился во много тысяч раз, за это время новорожденный ребенок практически не изменился.

* «Конвенция о правах ребенка», принятая ЮНЕСКО в 1989 г. и ратифицированная большинством стран мира, направлена на обеспечение полноценного развития личности ребенка в каждом уголке Земли.

ПРЕНАТАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И РОЖДЕНИЕ

Пrenатальное развитие. Психологический аспект рождения.

Жизнь начинается на несколько месяцев раньше физического рождения, с момента оплодотворения. Но ответить на вопрос, с какого момента зародыш действительно является человеком или, по крайней мере, существом с функционирующей психикой, не так уж просто.

С одной стороны, с момента оплодотворения и до появления на свет в материнском организме находится лишь биологический компонент будущего человека. С другой стороны, уже в организме матери будущий человек живет своей собственной

жизнью, реагирует на материнский голос, на ее настроение, на стимулы извне (громкие звуки, музыку, шумы и человеческую речь).

Когда он начинает реагировать? Возможно, с момента формирования центральной нервной системы, но, не исключено, что даже еще раньше, так как его клетки способны улавливать изменения в химическом составе материнской крови, связанные с любыми волнениями будущей матери.

Истоки представлений о внутриутробном психическом развитии теряются в веках. Скорее всего, первые наблюдения и гипотезы о развитии ребенка в организме матери и появлении его на свет возникли вместе с появлением *Homo sapiens*, открывшим у себя функцию деторождения. Мысли о человеческой жизни до рождения высказывал еще Гиппократ (460-370 гг. до н.э.) в сочинениях «Афоризмы», «О природе женщины», «О семимесячном плоде», «О природе ребенка».

Известны некоторые эмбриологические представления древних индусов, поскольку отрывочные сведения об этом сохранились в их «Книге жизни» — «Аюрведе». Индусы полагали, что все твердые части плода — от отца, все мягкие — от матери; для возникновения зародыша необходимы 4 главные стихии: огонь, земля, вода и воздух. Не обойтись также без семени отца и крови матери. Избыток семени обуславливает рождение мальчика, избыток женского начала — девочки. Количественным равенством начал объясняли рождение разнополых близнецов.

Фантастические предположения сосуществовали в представлениях древних с конкретными знаниями, основанными на неточных наблюдениях. Так, например, опираясь на них, полагали, что на четвертом месяце развития у человеческого плода можно различить туловище и сердце; на пятом — руки, ноги и голову; на шестом у него появляются волосы, ногти, кости, сухожилия и вены, а на седьмом — все остальное. Позже возникли первые представления о неизменных наследственных качествах, от которых зависело сходство детей с родителями; о том, что в первый месяц развития зародыш студнеобразен, на втором он отвердевает под воздействием холода, тепла и воздуха, на третьем и четвертом у него формируются органы, а позднее — сознание и разум.

Религиозная философия древних египтян также пыталась ответить на сложный вопрос: когда боги наделяют человеческий плод бессмертной душой? 1400 лет до н.э. уже были некоторые представления об этом, запечатленные в гимне в честь бога Солнца Атона, участвующего в зарождении плода. Атон, единый, непостижимый, состоящий из Неф — первобытного духа, Нет — материи, Себек — нераздельного времени и Пашт — бесконечного пространства, в правление Аменхотепа IV стал богом любви, дарующим женщинам детей.

Древнегреческий философ и врач Эмпедокл из Агригента (490—430 гг. до н.э.) предположил, что на развитие и будущие психические особенности плода влияет воображение матери. Наблюдая, как женщины часто воспаляются любовью к статуям или картинам, он считал, что их дети рождаются похожими на эти предметы. Он высказывал любопытные суждения о происхождении близнецов и причинах различных физических уродств у плода.

Аристотель (384—322 гг. до н.э.) сущностью всего живого считал *энтелехию* (буквально это слово переводится как «имеющая цель в самой себе»). Так он понимал душу, отличавшую живые организмы от тел неживой природы. Развитие животного и человека начинается с оплодотворения, в котором участвуют мужское и женское семя. Первое, по Аристотелю, обладает *чувствующей душой*, второе — *питательной*. Отец дает плоду источник движения, мать — материю.

Идеи о том, что Бог сразу же вкладывает живую душу в мозг зародыша, тоже пришли от Аристотеля и вплоть до эпохи Возрождения питали умы средневековых философов и естествоиспытателей. И только с XVII в. началось серьезное изучение развития зародыша. Среди титанов науки того времени более других известен Лео-

нардо да Винчи, который среди прочего интересовался развитием человеческого зародыша с момента зачатия. Он одним из первых сделал зарисовки плода в матке, описал его расположение, дыхание и питание.

Развитие эмбриологии, генетики, биохимии и экспериментальных методов позволило приблизиться к пониманию того, что происходит в эмбриональном периоде, но даже современные знания о внутриутробной психической жизни фрагментарны и малочисленны.

Первый месяц жизни. Уже в первые часы развития зародыша число составляющих его клеток увеличивается. Не позднее чем через 30 часов после оплодотворения зародыш человека становится двух-клеточным. Следующие деления происходят быстрее: еще через 10 часов — уже 4 клетки, через 3 дня их 12, а вскоре и 16. Первые клетки (*бластомеры*) крупнее обычных соматических клеток и тесно соприкасаются друг с другом. Зародыш в это время похож на тутовую ягоду, поэтому эту стадию развития называют *морулой* (от лат. *mogit* — тутовая ягода).

Первые дни зародыш развивается в яйцевом (фаллопиевой трубе) и благодаря сокращениям его мышечной стенки продвигается к матке. Когда морула поступает в матку, между ее клетками накапливается жидкость, зародыш становится похожим на пузырек и называется *бластоцистой*. В это время образуется внутренняя масса клеток (эмбриобласт) и наружный покров полого пузырька (трофо-бласт). Из эмбриобласта впоследствии разовьется зародыш, а трофо-бласт (от греч. *trophe* — «пища» и *blastos* — «зародыш») превратится в плаценту.

Б. П. Хватов описал бластоцисту человека в возрасте 4,5 суток, состоявшую из 100 клеток, и уже на этой стадии смог определить пол зародыша. Многие клетки бластоцисты в ядрах содержали глыбки, указывающие на наличие ХУ-хромосом, и по 23-й паре хромосом он установил пол будущего человека задолго до его рождения. Бластоциста, описанная Б. П. Хватовым, вошла в эмбриологию под названием *крымской девочки* — открытие, делающее честь ученому. Позже американцами Гертигом, Рокком и Эдемсом были описаны зародыши человека из 58 клеток и 107 клеток (4—5 дней).

На 5-6-й день развития бластоциста прикрепляется к слизистой оболочке матки, и к концу недели жизни между зародышем и его «домом» устанавливается тесная связь. Количество клеток зародыша быстро растет, и на 2-й неделе развития внутренние клетки бластоцисты распределяются в два слоя — наружный и внутренний *зародышевые листки*. Наружный даст в дальнейшем центральную нервную систему и кожные покровы, а внутренний — систему органов пищеварения и др. На 3-й неделе между ними появляется средний листок, который потом даст начало мышцам, хрящам и костям.

Зародыш на стадии 12-13 дней имеет длину всего 1,5-2 мм, без ясных очертаний тела. К концу 3-й недели он достигает 4 мм, а к концу 4-й — 8 мм. В конце 3-й недели образуются зачатки конечностей без разделения их на отделы. В шейной части уже находятся жаберные щели, резко обособленная голова имеет зачатки глаз, ушей и рта. На конце тела хорошо заметен хвост. Первый месяц внутриутробной жизни завершается тем, что связь с матерью устанавливается с помощью пуповины.

Формирование пищеварительной системы начинается на той стадии развития, где зародыш напоминал плохо надутый мячик (гаструла). У него уже есть первичный рот, головной и хвостовой концы. У человека, как и у других хордовых, ротовое отверстие в дальнейшем образуется в другом месте, да и сама гастрюла имеет другую форму. В самом теле зародыша образуется кишечная трубка. На 4-й неделе эмбрион, «если пожелает», может «ртом» заглатывать вещества из окружающей среды. В этот же период образуется язык (т.е. он может даже «пробовать пищу на вкус», хотя кажется невероятным, что такое желание у него может возникнуть). На неделю позже

появляются желудок (всего лишь расширившаяся кишечная трубка) и 12-перст-ная кишка. С 3-недельного возраста можно обнаружить зачаток печени и желчного пузыря, а несколько позже — левую и правую части формирующейся поджелудочной железы. Остальные отделы кишечника тоже развиваются интенсивно.

Длительный и сложный путь эмбрионального развития проходит орган выделения — зародышевая почка. У крохотного зародыша длиной 2 мм закладывается предпочка (она расположена выше обычной), которую вскоре сменяет первичная почка, а затем появляется окончательная почка, занимающая свое постоянное место у плода, длина которого к этому времени достигает 12—18 см. Мочу образует лишь окончательная почка. К концу эмбрионального периода в мочевом пузыре обнаруживают до 80 мл мочи, не отличающейся по своему составу от мочи родившихся детей и взрослых. Почки — парный орган, у всех позвоночных их две, формируются они симметрично с двух сторон. Ткани, из которых были построены предпочка и первичная почка, частично исчезают, а частично идут на построение половых органов.

Первые дни зародыш питается желтком яйцеклетки и теми питательными веществами, которые могут проникать к нему из содержимого яйцевода и матки. В дальнейшем он начинает добывать их из организма матери. Образуется система кровеносных сосудов, которая осуществляет транспортировку питательных веществ по пуповине.

Первые кровеносные сосуды возникают в середине 3-й недели. У 23-дневного зародыша сердце представляет собой пульсирующую трубку. Между появлением кровеносных сосудов и формированием сердца проходит всего 3 дня. С этого момента в сердце начинается образование полостей, перегородок, клапанов. Этот процесс завершается у зародыша 40-миллиметровой длины.

На 3—4-й неделе развития, когда длина зародыша всего 4 мм, у него функционирует артериальная и венозная системы сосудов. Причем вначале, так же как у рыб, образуется 6 дуг аорты, а затем очень быстро наступает их обратное развитие или преобразование в другие кровеносные сосуды. Но путь кровотока у плода иной, чем у новорожденного. До рождения легкие не функционируют, кислород идет к плоду с кровью матери. После рождения, когда пуповина перерезается, меняется направление кровотока. Новорожденный дышит легкими, и начинает функционировать легочный круг кровообращения. Сосуды, направлявшие кровь к пуповине и обратно, отмирают.

Наиболее насыщенную кислородом кровь получает печень. Лучше снабжается кровью голова, верхние конечности и вся верхняя половина тела. Может быть, поэтому они быстрее и лучше развиваются по сравнению с нижней половиной тела или ногами. Эта неравномерность в кровоснабжении особенно выражена в первую половину жизни до рождения, потом она несколько сглаживается.

Все органы плода получают от матери смешанную кровь. Каждая порция артериальной крови (т.е. идущей от сердца) теряет кислород более интенсивно и быстро, чем взрослый человек. Наибольшую работу выполняет правый желудочек сердца, так как именно он гонит кровь на большее расстояние — через нижние отделы туловища.

Современная медицинская техника позволяет записать ЭКГ плода, когда обычными приборами сердцебиения еще не прослушиваются. Они начинают прослушиваться на 15-й неделе беременности. Вначале «сердце стучит, как у воробья», — 130—150 ударов в минуту. Потом пульс становится реже, но все же к концу беременности может достигать 128 ударов.

Кровь плода по многим показателям отличается от крови взрослого. Основным органом кроветворения с 5-й по 20-ю неделю внутриутробной жизни является печень. С 12-й недели кроветворную функцию выполняет костный мозг. Селезенка на-

чинает вырабатывать лимфоциты в возрасте 14 недель. В кровотоке плода красные кровяные тельца, эритроциты, появляются на 8-й неделе, а лейкоциты — на 12—16-й. Количество гемоглобина и клеток крови у плода меньше, чем у новорожденного, и к моменту рождения оно постепенно повышается.

Сердечно-сосудистая система плода транспортирует кровь, обеспечивая не только дыхание, но и питание его тканей.

С 1-го месяца существования начинает формироваться каркас будущего скелета в виде хрящевой модели. Череп образован отдельными плоскими костями, между которыми есть несколько пространств — родничков. Поэтому головной мозг может беспрепятственно расти, а объем черепа — увеличиваться. На 4-й неделе закладываются хрящи лицевой части черепа, которые в дальнейшем будут заменены костями. У каждого зародыша они разные, и уже в это время он становится «индивидуальностью», похожей или не похожей на родителей.

Второй месяц жизни. С этого момента зародыш начинают называть *эмбрионом*. Из трех зародышевых листков у него формируются ткани и начинают образовываться органы. Клетки каждого листка интенсивно делятся, перераспределяются в пространстве и специализируются. С 4-й по 8-ю неделю из *наружного* зародышевого листка формируются центральная и периферическая нервная системы (т.е. головной и спинной мозг и отходящие от них нервы), чувствительная и покровная ткань (эпителий) ушей, носа и глаз, кожный покров, волосы и ногти.

Средний зародышевый листок дает начало всей соединительной ткани и мышцам скелета и внутренних органов, сердцу, крови, лимфе, кровеносным и лимфатическим сосудам, хрящам и костям, селезенке, почкам, половым железам и оболочкам, выстилающим все полости тела.

У 6-недельного эмбриона в наметившихся конечностях имеются хрящи, из которых разовьются некоторые крупные кости. К 8-й неделе полностью формируется хрящевой скелет конечностей. В этот период интенсивно развивается позвоночник.

В 30-е гг. удивительные результаты были получены Д. П. Филатовым и Б. И. Балинским в опытах с зародышем аксолотля (земноводного животного, похожего на тритона). Покровная ткань (эпителий), снятая с задней конечности и пересаженная на бок зародыша, давала начало добавочной конечности; при пересадке на бок или на голову (вместо уха) вырастала пятая нога, а ухо не формировалось. Современная наука до сих пор не в силах объяснить это явление. В последние годы с помощью электронной микроскопии обнаружены субмикроскопические тяжи, соединяющие ткани раннего зародыша. Возможно, направляющее действие в развитии оказывают вещества, проникающие через клеточные мембраны и распространяющиеся от клетки к клетке по этим тяжам.

Внутренний зародышевый листок образует внутренние оболочки желудка и кишечника, органов дыхания, основной части щитовидной железы, печени, поджелудочной железы и других органов.

В этот период появляются *внешние признаки человека* — лицо, уши, глаза, нос; в зачатках конечностей намечается разделение на отделы, затем появляются пальцы, вначале соединенные плавательной перепонкой.

Третий—пятый месяцы. Рост интенсивно продолжается, и длина эмбриона достигает 9 см. На пальцах появляются ногти, голова выпрямляется, обозначается шея. Глаза закрываются благодаря развивающимся и срастающимся векам. Во второй половине 3-го месяца формируются наружные половые органы. С 3-го месяца наступает *плодный период*, который продолжается вплоть до появления ребенка на свет. Тело плода в это время быстро растет, его масса увеличивается и к моменту рождения в среднем бывает у мальчиков около 3400 г, а у девочек — около 3250 г.

Для плодного периода характерно определенное соотношение между размером головы плода и его длиной (от темени до копчика). В начале 3-го месяца голова ог-

ромна — около половины роста. На 5-м месяце она составляет около одной трети, а у новорожденного примерно одну четверть роста.

К концу 3-го месяца лицо плода отчетливо похоже на человеческое, уши занимают свое обычное место. Кожа прозрачная, розовая; подкожной жировой клетчатки еще нет, поэтому сквозь кожу просвечивают кровеносные сосуды и мышцы; сам плод сморщенный и красный. По наружным половым органам легко устанавливается пол. Появляется мышечная активность, но слабые движения плода мать еще не чувствует. Это произойдет к концу 4-го месяца, когда его мышцы сформируются.

В это же время закладываются органы эндокринной системы, призванные в дальнейшем осуществлять гуморальную регуляцию организма — железы внутренней и смешанной секреции. Так, щитовидная железа закладывается у ничтожно маленького зародыша длиной всего 10-13 мм. Признаки ее функционирования (т.е. гормоны, которые она выделяет) обнаруживаются уже у 3—4-месячного плода. В этот период в клетках железы накапливается йод.

В начале 2-го месяца эмбрионального развития появляются пара-щитовидные и вилочковая железы. На 3-й неделе в мозге оформляется гипофиз, который начинает функционировать у плода длиной 22-27 мм.

Известно, что женщины, страдающие диабетом, во время беременности начинают чувствовать себя немного лучше и снижают объем инъекций инсулина. Это свидетельствует о том, что поджелудочная железа плода выделяет инсулин в количестве, достаточном для обеспечения им не только своего, но и материнского организма.

В возрасте 4,5 месяца половые железы плода начинают вырабатывать гормоны, оказывающие на него большое влияние. Рано развиваются надпочечники, которые выделяют адреналин.

Пол будущего ребенка определяется по 23-й паре хромосом. Существует гипотеза, предполагающая, что роль генетического механизма, определяющего пол, заключается в том, чтобы «запустить» образование соответствующих гормонов. Дело в том, что у зародышей всех позвоночных на ранних стадиях развития половые железы вырабатывают и мужские, и женские половые гормоны. У самцов мужской гормон вызывает подавление и регрессивное развитие женских компонентов половых желез, и наоборот. В железах начинает преобладать тот или иной компонент в зависимости от генетического пола зародыша.

На 5-м месяце существования длина плода достигает 230 мм, а масса — 500 г. Движения его энергичны и легко замечаются. На теле и на лице появляется волосистой покров, кожа покрыта так называемой первородной смазкой (начинают ли уже функционировать сальные железы кожи, неизвестно). Внешне он становится более привлекательным: образовалась подкожная жировая клетчатка, в ней начинает откладываться жир, морщины исчезают, но цвет тела продолжает еще оставаться красным.

Дыхание с помощью легких начинается только после рождения, поэтому развитие легких задерживается. Но закладка основных структур, из которых формируются легкие и бронхи, происходит в первой половине пренатального периода развития. К 28-й неделе система органов дыхания морфологически и функционально достигает такого уровня, что могла бы функционировать самостоятельно, если бы произошли преждевременные роды.

У плода регистрируются дыхательные движения. К 6—7 месяцам их частота 50-60 в минуту. Они могут на некоторое время прерываться, но затем, через 20-70 мин, возобновляются. Эти движения являются дыхательными только внешне. Легочная ткань не расправляется, легкие не поглощают кислород. При таких движениях в легкие плода могут попасть околоплодные воды. Но он не захлебывается и не погибает, это не причиняет ему никакого вреда.

Шестой—седьмой месяцы. Длина плода в это время — 300-350 мм, масса —

800—1300 г. На его лице обозначаются брови и ресницы, разрывается спайка между веками, могут открываться глаза. Увеличивается подкожный жировой слой; пушок, покрывающий тело, исчезает. Когда плоду исполняется 28 недель, он способен к самостоятельной жизни вне организма матери, и рождение 7-месячным не угрожает его жизни.

Восьмой—девятый месяцы. За 8-й месяц масса плода приближается к 2 кг, длина достигает 42 см. Количество жира увеличивается, и на 9-м месяце плод бывает достаточно упитанный, краснота кожи исчезает, на голове отрастают волосы. В среднем продолжительность внутриутробной жизни составляет 280 дней (40 недель), но бывают и отклонения: от 245 до 325 дней. В последние годы говорят о том, что акселерация (ускорение роста и развития) коснулась всех стадий развития, в том числе и пренатального периода. Так, приводятся данные, что с 1937 г. масса новорожденных во всех странах мира в среднем увеличилась с 3200 до 3390 г, масса плаценты достигла 500-550 г (раньше была 450—500), а внутриутробная жизнь увеличилась на 4 дня.

На протяжении всего внутриутробного периода развивается нервная система ребенка.

На 3-й неделе у зародыша появляется утолщение в области средней части наружного зародышевого листка, так называемая *нервная пластинка*. Из нее сначала образуется желобок, потом нервная трубка, из которой развиваются все отделы ЦНС. У 4-недельного зародыша можно обнаружить 3 мозговых пузыря, зачатки глаз и спинного мозга. А несколько позже готовы все отделы центральной и периферической нервной систем.

Хотя нервная система возникает очень рано, головной мозг продолжает развиваться на протяжении многих лет и после рождения ребенка. Однако функционировать ЦНС начинает уже в материнском организме. На воздействия извне плод способен реагировать совершенно определенным образом. Как об этом узнали?

Шведский фотограф Леннарт Нильсон сумел снять на пленку развитие зародыша в организме матери, приспособив микрокамеру и микроосветитель на конец трубки цистоскопа, которым обычно осматривают внутренность мочевого пузыря, и снял тысячи кадров в матке (некоторые из его уникальных фотографий можно увидеть в книге И. Акимушкина «Занимательная биология»). В частности, сильное впечатление производит фотография 4-месячного плода человека. Он смотрит на нас сквозь прозрачную внутреннюю оболочку зародышевого мешка и парит в околоплодных водах, словно космонавт в невесомости; кажется, что он улыбается. Рассказ об этом похож на фантастику: «...Пять месяцев. Человек весит около фунта и проявляет свой дурной или хороший нрав. Он уже слышит громкие крики из шумного мира, в котором живет его мать, по-своему их пугается или, напротив, если характер у него агрессивный, сердится и грозит. Он уже чутко реагирует на мамины настроения и, по-видимому, на ее нежные слова и ласки.

Шесть месяцев — человеку уже тесно в материнском организме, и он готовится покинуть его. Поворачивается вниз головой — так удобнее выбраться. Но впереди еще 8-9 долгих и беззаботных недель полного, не омраченного насилием удовольствия (так уверяет З. Фрейд).

Потом начнутся всякого рода подавления инстинктов и желаний, а пока, в еще не покинутом раю, безмятежно блаженствуя и предвкушая радости удовлетворенного аппетита, будущий младенец... сосет большой палец.

Семь месяцев — плод открывает глаза! И хотя там, где он живет, очень темно, смотрит, не смыкая век, словно не терпит ему увидеть красочные картины, которые скоро откроет перед ним жизнь»*.

Английским ученым с помощью чувствительного микрофона удалось доказать, что извне в матку проникает много звуков (опыты проводились на овцах). Не так

давно в Европе была издана книга американского ученого Т. Верни «Скрытая жизнь ребенка до его рождения», в которой автор утверждает, что личность человека формируется задолго до его появления на свет. Мысли, переживания, ощущения матери передаются ребенку. Он не только чутко воспринимает их, но и запоминает, и эти впечатления определяют потом его характер, поведение, степень психического здоровья.

В частности, Т. Верни пишет: «...Начиная с 24-й недели, ребенок постоянно реагирует на шумы, которых вокруг него очень много. Он даже слышит голоса матери, отца и другие звуки, доносящиеся извне. Но ритмичное биение сердца матери доминирует над всеми шумами. Пока этот ритм не меняется, он чувствует себя в безопасности. Подсознательное воспоминание о биении материнского сердца, по-видимому, служит причиной того, что после рождения ребенок успокаивается, как только его берут на руки или когда он слышит тиканье часов.

...Зрение неродившегося ребенка развивается более медленно, чем слух, хотя нельзя сказать, что ребенок ничего не видит. Начиная с 6-й недели, он реагирует на свет. Например, солнечный. Он знает, когда его мать загорает на солнце, хотя в целом ему этот свет не мешает. Он реагирует на отдельный световой луч, направленный на живот его матери, чаще всего отворачивая голову или подпрыгивая».

В 1925 г. американский биолог и психолог У. Кэннон доказал, что страх и беспокойство ведут к появлению в крови животных и человека особых химических веществ — катехоламинов. Если беременная женщина испытывает страх или беспокойство, с ее кровью эти вещества проникают через пуповину в организм ребенка, и он тоже начинает испытывать беспокойство.

Т. Верни утверждает, что одновременно эти вещества играют роль стимуляторов и пробуждают у ребенка примитивное самосознание и эмоциональное восприятие действительности: «Каждая волна материнских гормонов резко выводит ребенка из его обычного состояния и придает ему обостренную восприимчивость. Он начинает ощущать, что произошло что-то необычное, беспокоящее, и пытается «понять», что же именно».

Хотя очень многое в книге Т. Верни подвергается сомнениям с точки зрения научной достоверности, вспомним, что древняя народ-

¹ *Акимушкин И.* Занимательная биология. М.: Молодая гвардия, 1972. С. 90—91.

ная мудрость советовала будущей матери быть спокойной и ровной, а окружающим — не волновать ее.

У 28-месячного плода наблюдаются мимические реакции на разные вкусовые ощущения: отрицательные гримасы на соленое и горькое, выражение удовольствия — на сладкое, а также выражения, аналогичные мимике при плаче, крике, гневе.

Строгие научные исследования свидетельствуют о важнейшем значении деятельности нервной системы в развитии плода. Если почему-либо мозг поврежден, уменьшаются его длина и масса, он может погибнуть во время родов. Все движения плода в организме матери обусловлены деятельностью развивающейся нервной системы: он совершает их по мере созревания разных ее отделов. У плода подвижны конечности, кроме того, в определенном возрасте выражены глотательные и хватательные движения. Хватательный рефлекс, так хорошо развитый у младенцев, впервые проявляется в возрасте 11,5 нед. внутриутробной жизни, сосательный — в 13 нед.; реакция зажмуривания — в 17 нед., а дыхательные движения регистрируются в 20 нед.

Регистрация электрической активности мозга плода на последних месяцах внутриутробной жизни показала, что в ней происходит смена ритмов, характерная для

состояния сна. Две фазы сна сменяют одна другую: «медленный сон» сопровождается спокойными медленными волнами в энцефалограмме и «быстрый сон» с мелкими частыми зубчиками, которому сопутствуют быстрые движения глаз. Французский физиолог Мишель Жувэ предположил, что в фазах «быстрого сна» у неродившихся младенцев яё «проигрываются» те безусловные рефлексы, с которыми он появляется на свет. Но это гипотеза, проверить которую достаточно сложно.

Как развиваются органы чувств? Множество экспериментов с пересадками зрительных органов глаза и уха зародышей разного вида амфибий проделали специалисты в области «механики развития» в 20—30-е гг. XX в. Был накоплен огромный материал, позволивший сделать заключение о способности отдельных частей органов чувств к самодифференцировке или к влиянию на развитие соседних частей.

Первые признаки формирования глаз можно обнаружить у 22-дневного зародыша. В это время глаза представляют собой всего-навсего два желобка в переднем отделе мозга. Глазные желобки вскоре превращаются в два симметричных выроста — глазные пузырьки. Каждый глазной пузырек вскоре стягивается при основании, превращаясь в полый шар, сообщающийся с мозгом при помощи трубочки-стебелька. Наружная стенка пузыря приходит в соприкосновение с покровным эпителием (внешней кожей) и сначала становится плоской, но вскоре вдавливается. После этого глазной пузырек превращается в глазной бокал, или чашу. Кто-то из ученых образно назвал глаза «мозгом, вынесенным на периферию (выдвинутым наружу)», и это в буквальном смысле так и есть.

В том месте, где глазной бокал соприкасается с покровным эпителием, последний утолщается. Это утолщение отделяется от внутренней поверхности кожи, и образовавшийся эпителиальный пузырек дает начало хрусталику. В процессе развития глаза, после того как начал образовываться хрусталик, эпителий, покрывающий глаз, просветляется и дает начало роговице.

Движения глаз у плода устанавливаются в 16 недель, а на яркий свет они реагируют, начиная с 6-месячного возраста.

Если пересадить глазной бокал под кожу туловища зародыша, образуется роговица. Тот же результат дает пересадка хрусталика или кашицы из сетчатки, куса радужной оболочки. Просветление, напоминающее образование роговицы, происходит даже тогда, когда под эпителий тела зародыша пересаживают половинки стеклянных бусинок. В чем тут дело? Опыты такого рода проводились 50 лет назад, но до сих пор это одна из эмбриологических загадок.

В возрасте 7 недель плод человека имеет все составные части глаза. К этому же времени у него развиваются уши. Сначала появляются слуховые пузырьки, затем все компоненты наружного, среднего и внутреннего уха. После этого плод не только воспринимает звуки, но и отвечает на них движениями — толчками в переднюю стенку живота матери.

Ученые заметили, что положение плода в матке не зависит от изменений положения тела матери по отношению к центру тяжести Земли. Вестибулярный аппарат внутреннего уха начинает функционировать у 6-месячного плода. С его помощью он сохраняет равновесие и быстро восстанавливает изменившееся положение тела.

Двухмесячный эмбрион уже обладает тактильной чувствительностью: реагирует на давление, отстраняясь от него, на боль, на прикосновения к подошвам ног. Когда-то мне пришлось увидеть фильм, в котором был снят плод, подвергающийся аборт: он в буквальном смысле слова испытывал панику и боролся за жизнь, пытался уклониться от прикосновения, избежать скальпеля, вжаться в стенки матки, ЭЭГ плода фиксировала реакцию страшнейшего стресса, а гормональный «выброс» был ужасен.

В течение 3-го месяца на языке плода закладываются вкусовые почки — орган вкуса. Позже других органов чувств развивается орган обоняния: образование обо-

нительных рецепторов завершается к концу пребывания в организме матери.

Кажутся фантастическими сообщения о том, что плод способен издавать звуки. В зарубежной литературе приводилось 82 описания случаев крика неродившегося младенца (сразу вспоминается Мусоргский и его «Балет невылупившихся птенцов»!). Причины этого неизвестны, и механизм возникновения крика объяснить трудно; так что скорее это похоже на слуховые галлюцинации родителей.

«Счастлив рожденный в любви» — к такому заключению пришли специалисты из 8 стран Европы, Азии и Америки, собравшиеся несколько лет назад в Москве на координационное совещание по проблемам раннего развития мозга, внешней среды и психического здоровья. Специалисты приводили много доказательств того, что новорожденный имеет немалый житейский опыт и знает достаточно много. И во всяком случае от него невозможно скрыть даже до рождения, любят его или нет.

Строгие научные доказательства подтверждают, что если будущий ребенок нежелателен для матери и она в период беременности озлоблена или раздражена, то ее негативизм чувствует плод. Образующиеся в организме женщины гормоны оказывают непредсказуемое влияние на еще неродившегося ребенка. Сейчас уже хорошо известно, что основные характеристики мозга зависят не только от наследственности, но и от качества контактов младенца со своей средой. Внимание исследователей направлено на анализ тех сигналов, которые мозг получает на первых этапах развития.

До рождения ребенок может «разговаривать» с родителями. В этом убедились 700 будущих мам и пап США, которые, по сообщению агентства Ассошиэйтед Пресс, в 1986 г. прошли программу обучения детей внутриутробного периода жизни. Обучение начиналось на 5-м месяце беременности. Сначала дважды в день слегка похлопывали по животу матери. Через 2 месяца появилась реакция плода на этот сигнал. Он начинал шевелиться, когда подавался знакомый сигнал. Произношение простых слов подкрепляли таким же сигналом. В результате подобного обучения родившиеся дети начинали раньше разговаривать, меньше плакали, долго и внимательно слушали родителей. Один из учеников школы периодически прикладывал щеку к животу жены и четко произносил: «Малыш, я твой папа!». После рождения ребенка отец напомнил ему эту фразу. Судя по реакции, сын узнал ее: он перестал плакать и попытался повернуть головку на голос отца.

Акт рождения ребенка сопровождается сильным стрессом как для матери, так и для новорожденного. Проходя через родовые пути, ребенок испытывает сильную гипоксию и сдавливание головки. Его организм отвечает на это необычайно мощным выбросом в кровь гормонов стресса: очень активных и сильных биохимических веществ — адреналина и норадреналина. Уровень их в крови новорожденного выше, чем у взрослого в состоянии сильного эмоционального напряжения. Считают, что большая доза этих гормонов способствует установлению привязанности между матерью и ребенком и обеспечивает активность новорожденного.

После того как ребенок появился на свет, его нервная система глубоко потрясена всем происшедшим, что дало основание осмысливать этот факт в терминах психологической травмы рождения. Вспомним В. Шекспира:

Родясь на свет, мы плачем —

Грустно нам к комедии дурацкой приступаться.

А. Шопенгауэр считал рождение пессимистическим актом, полагая, что страдание преобладает в самом начале существования. И. Кант истолковывал крик новорожденного как протест человеческого духа против заключения в «оковы чувственности».

1. Пренатальный период — время жизни от зачатия до рождения.
2. Нервная система формируется с 3-4-й недели внутриутробной жизни, отделы ЦНС начинают функционировать уже в материнском организме.
3. Акт рождения ребенка сопровождается сильным стрессом как для матери, так и для новорожденного. Его организм отвечает на это необычайно мощным выбросом в кровь гормонов стресса (адреналина и норадреналина). Считается, что большая доза этих гормонов способствует установлению привязанности между матерью и ребенком и обеспечивает активность новорожденного.

Новорожденность как критический период. Границы возраста. Психофизические особенности новорожденности. Рефлексы и их значение. Мать и дитя. Центральное новообразование возраста. Другие новообразования новорожденности. Особенности психической жизни новорожденного.

Развитие ребенка открывается **критическим актом рождения** и следующим за ним **критическим возрастом**, носящим название новорожденности. Период новорожденности длится от момента рождения примерно до конца первого месяца жизни. В момент родов ребенок физически отделяется от матери, но в основных жизненных функциях еще долгое время остается биологически несамостоятельным существом.

Главная особенность новорожденности связана со спецификой социальной ситуации развития: ребенок отделяется от матери физически, но не биологически. Вследствие этого все существование ребенка в это время занимает как бы **срединное положение** между внутриутробным развитием и последующими периодами постнатального детства. Новорожденность, как соединительное звено, совмещает в себе черты того и другого, и эта двойственность характеризует всю жизнь маленького существа.

Так, после рождения непосредственная физическая связь с матерью уже отсутствует, но он продолжает получать пищу, вырабатываемую в материнском организме (молозиво, молоко), и иначе питаться не может (следовательно, питание ребенка представляет собой *переходную форму* от внутриутробного к внеутробному существованию).

Такая же двойственность отмечается в самой форме существования ребенка. Около 80% суток он спит (у взрослого норма составляет 20%), причем сон носит *полифазный характер*: короткие периоды сна чередуются с крошечными очагами бодрствования. Сам сон еще недостаточно отдифференцирован от бодрствования, поэтому чаще у новорожденного наблюдается среднее состояние между сном и бодрствованием — нечто, напоминающее дремоту. Ребенок способен засыпать с открытыми (или полуоткрытыми) глазами, а бодрствовать — с закрытыми, находясь в дремоте.

Несмотря на кажущуюся большую длительность сна, оказывается, что его реальные периоды весьма коротки. В первые дни он по преимуществу спит и бодрствует примерно 3 мин в час днем и 1—2 мин в час ночью. К концу месяца эти цифры достигают 6-7 мин в час. В эти минуты бодрствования ребенок легко раздражается, плачет. По признаку раздражительности разница между детьми велика, но и сама раздражительность новорожденного — психологическая норма. Бесперывный сон в течение 9—10 часов, как у взрослых, сформируется лишь к 7-му месяцу жизни, а пока число периодов сна в первые три месяца приближается к 12. Сон новорожденного носит беспокойный, прерывистый, поверхностный характер. Ребенок во сне производит много импульсивных движений, а иногда даже ест, не просыпаясь.

Помимо этого, двойственность обнаруживается в том, что ребенок сохраняет эмбриональную позу во время сна и даже во время бодрствования примерно до 4-месячного возраста.

Противоречия этого возраста заметны и в двигательной активности ребенка: с одной стороны, он уже обладает рядом двигательных реакций на внешние и внутренние раздражители; с другой стороны, он еще лишен самостоятельного передвижения в пространстве и может передвигаться только с помощью взрослых. Новорожденный почти неподвижен: в основном он лежит на спине и не может перевернуться или передвинуться. К 4-м неделям он принимает, лежа на спине, позу «фехтовальщика», определяемую тоническими шейными рефлексамии, и сжимает ручки в кулачки. Примерно 85% времени головка ребенка повернута вправо (есть предположение, что это связано с функциональной асимметрией полушарий). Если его положить на живот, то он способен оторвать носик от матраца лишь на одно мгновение. Ему вообще трудно управлять своей непропорционально большой головой: и в сидячем положении она угрожающе наклоняется, потому поднимая ребенка на руки необходимо поддерживать головку.

Ребенок рождается более беспомощным, чем детеныши высокоразвитых животных. К моменту рождения он обладает лишь системами наследственно закрепленных механизмов — **безусловных рефлексов**, облегчающими приспособление к новым условиям жизни. Эти системы включают множество частных рефлексов; мы остановимся лишь на некоторых, наиболее важных из них.

В наибольшей мере к рождению складывается система **пищевых рефлексов**: механизм сосания и ориентировочно-пищевых рефлексов, которые легко вызываются прикосновением к уголкам губ и слизистой оболочке языка ребенка. Во время сосания материнской груди все остальные движения и реакции тормозятся. Отечественные исследователи новорождённое™ и младенческого возраста М. П. Денисова и Н. Л. Фигурин назвали это *«реакцией пищевого сосредоточения»*. В терминах И. П. Павлова — это безусловный рефлекс, который выражается в наилучшей установке воспринимающего органа на раздражитель, полном или частичном торможении других движений и приведение в действие механизма сосания. Сосательный рефлекс актуализируется у новорождённого всегда, когда какой-либо предмет попадает в рот (соска, палец, кончик подушки).

Прирожденными являются и **реакции со слухового лабиринта**, которые отмечаются уже на 9-й день: при покачивании ребенок прекращает крик, его движения тормозятся (возникает *«лабиринтное (слуховое) сосредоточение»*). Издавна введенные человечеством сосредоточения *соска и люлька (колыбель)* используются благодаря пищевому и лабиринтному сосредоточению для успокаивания ребенка, т.е. торможения его криков и двигательного беспокойства.

Наблюдаются у ребенка и некоторые врожденные **защитные рефлексии**: он кашляет, чихает, удаляя помехи для дыхания; моргает, если в глаз что-то попало; жмурится от яркого света. Но на большинство внешних раздражителей новорождённый отвечает *одинаково*: вздрагивает, беспокойно двигает ручками и ножками, тоненько кричит, сморщив личико.

У новорождённого зафиксирован **зрачковый рефлекс** — зажмуривание от яркого света и поворачивание головки и глазок к мягкому свету: в солнечный день в комнатах родильных домов все головки повернуты к окнам, а если в сумерках медленно водить перед глазками новорождённого зажженную свечу, то глаза начинают двигаться вслед за ней. На 1—2-й неделе жизни ребенок способен поворачивать голову за медленно движущимся объектом, находящимся от него на расстоянии 20—30 см. На 2—3-й неделе появляется конвергенция, и на 3—5-й неделе — *зрительное сосредоточение* (задержка взора на предмете). Вначале ребенок удерживает взор не более 5 с, но уже на 2-м месяце он сможет держать его несколько минут (что потом позво-

лит разглядывать предмет).

У новорождённого отмечается и ряд *атавистических рефлексов*, находящихся в филогенетической связи с рефлексам высших животных. Так, если вложить в руки новорождённому палец или другой продолговатый предмет, он так крепко схватывает его, что ребенка можно поднять на этом предмете и удержать в воздухе около минуты. Одно-двухнедельный ребенок может повиснуть на шнурке, схваченном двумя руками. Он может цепляться за шнурок и ножками, хотя и не так крепко. У новорождённых зафиксирована *реакция Моро* (обхватывающий рефлекс), возникающая в результате сотрясения головы ребенка (если слегка шлепнуть по подушечке или встряхнуть ее), причем ручки и ножки симметрично расходятся и смыкаются в виде арки.

Другой рефлекс состоит в своеобразном «ползании» ребенка, отталкивании ножками от приставленной к ним опоры. Если положить ребенка животом вниз и приложить ладонь или дощечку к подошвам ног, он оттолкнется и продвинется немного вперед. Двигая ладонь, можно заставить ребенка проползти небольшое расстояние. Так же выглядит и рефлекс «автоматической ходьбы»: если держать ребенка ножками на коленях, то он может делать переступательные движения. Наконец, широко известен рефлекс плавания: попав в воду, новорождённый начинает делать плавательные движения.

Любопытной чертой новорождённого является то, что он часто открывает глаза, когда его поднимают и придают вертикальное положение — это явление называют «эффектом кукольных глаз». К 1—1,5 мес чувствительность к свету значительно снижается.

Новорождённость является единственным периодом в жизни человека, когда еще можно наблюдать в чистом виде проявления врожденных, инстинктивных форм поведения, направленных на удовлетворение органических потребностей (в кислороде, пище, тепле). Эти органические потребности не могут, однако, *составить основу психического развития — они только обеспечивают выживание ребенка.*

Поведение новорождённого фрагментарно: если 6-месячному младенцу протянуть яркую погремушку, он потянется к ней, возьмет и начнет исследовать, сосредоточенно разглядывая, трогая ртом или ощупывая рукой. Если же то же самое проделать с новорождённым, то он едва взглянет на нее. Вложить игрушку в ручку ребенка трудно, потому что его кулачки обычно сжаты. Но даже если разомкнуть кулачок, то ребенок схватит предмет, положенный на его ладошку, но тут же уронит и не станет искать. Он вообще «не покажет вида», что «помнит» о ее существовании, и тем более не будет исследовать.

Такая фрагментарность поведения объясняется тем, что поведение новорождённого состоит из небольшого числа несовершенных и изолированных рефлексов (поиск ртом и сосание, схватывание, случайные взгляды на близкие предметы и т.п.), вызываемых внешними раздражителями. Рефлексы включаются и выключаются быстро, автоматически и никак не контролируются произвольно. Только постепенно благодаря повторению реакции ребенка станут более надежными и скоординированными (поднесение кулачка ко рту, сосание кулачка). Новорождённый действует по принципу: *«Прочь из руки (с глаз, изо рта) — прочь из ума!»*

Центральным новообразованием новорождённоеTM является **появление индивидуальной психической жизни** ребенка. Л. С. Выготский обращал внимание на 2 момента, связанных с этим. Первый: жизнь присуща ребенку уже в эмбриональный период развития. Новым, возникающим после рождения, является то, что эта жизнь становится *индивидуальным существованием*, отделенным от организма матери и вплетенным в социальную жизнь окружающих людей. Второй: жизнь новорождённого, будучи первой и еще примитивной формой бытия ребенка как социального существа, стала не только индивидуальной, но и *психической*.

Первый из аргументов в пользу этого — факт готовности центральной нервной системы к обслуживанию психических проявлений (зачем слышать, если не слушать, зачем реагировать, если не на что?). Новорождённый реагирует на болевые, тактильные, температурные раздражители, на световые и звуковые стимулы, на запахи. В целом развиты все виды анализаторов, и к моменту рождения ребенка состояние центральной нервной системы обеспечивает начало его психической жизни.

Вопрос о содержании психической жизни новорождённого долгое время остается дискуссионным, тем не менее вторым и решающим аргументом становится то, что мы видим, хотя и в примитивном виде, те процессы жизни, которые у старших детей или взрослых характеризуют различные *психические состояния*. Речь идет о выразительном характере движений, с помощью которых ребенок выражает эмоции радости, горя, страха. Явления психической жизни проявляются и в инстинктивных движениях новорождённого, связанных с голодом, жаждой, насыщением и удовлетворением. Конечно, эта психическая жизнь находится в рудиментарном состоянии, из которого нужно исключить все собственно интеллектуальные и волевые явления. Пока у новорождённого нет ни действительного восприятия, ни представлений, т.е. нет ни сознательного отражения внешних предметов, ни сознательного хотения или стремления. Пока есть неясные состояния сознания, где чувственные и эмоциональные части нераздельно слиты, т.е. есть только то, что можно назвать ***аффективными ощущениями***.

Для психической жизни новорождённого характерны два главных момента — **преобладание нерасчлененных переживаний и отсутствие выделения себя из среды**. Главной особенностью психической жизни новорождённого является то, что в первый месяц жизни для него не существует ни кто-то, ни что-то; все раздражения и все окружающее он переживает только как *субъективные состояния*. Чувственное и эмоциональное (ощущение и переживание) в нем нераздельно слиты; ребенок не выделяет себя из среды, не отделяет от матери.

Новорождённый почти ничем не интересуется, поэтому ему бесполезно покупать и показывать игрушки. В первые недели его вообще не интересуют никакие стороны внешней среды. Единственное, что его заботит, — ***отсутствие дискомфорта***. А в состоянии дискомфорта он попадает весьма часто: перед и после кормления, перед и после смены мокрых пеленок, от шума, от внезапного изменения положения. Он постоянно стремится вернуться в состояние сонливости, и только со 2-го месяца будет активно искать внешних воздействий.

Новорождённый малоэмоционален, и репертуар его настроений не отличается разнообразием. И днем и ночью он спит. При бодрствовании он серьезен, неактивен, спокоен, сохраняет тенденцию к сонливости. Другой вариант: полностью бодрствует, серьезен и активен, издает звуки. Третий: бодрствует, серьезен, активен и слегка раздражен, подает голос. Четвертый: явно очень недоволен — активен, серьезен, кричит. Настроения эти очень быстро меняются. Новорожденного, если он здоров, в принципе легко успокоить, взяв на руки и покачав, дав сососать соску. Удовольствие от укачивания и сосания — полнейшее в этом возрасте.

На первом месяце жизни у ребенка преобладают отрицательные эмоциональные реакции, свидетельствующие о переживании дискомфорта, они проявляются в виде крика и плача.

Но было бы неверно считать, что восприятие мира новорождённого представляет собой хаос отрывочных, бессвязных, отдельных ощущений — температурных, слуховых, оптических и т.д. Наоборот, выделение отдельных восприятий является продуктом более позднего развития, и еще позднее появляется способность выделять из целого восприятия отдельные моменты. Но несмотря на это, новорождённый, задолго до этого, начинает ***реагировать на сложные комплексные целые, окрашенные эмоционально*** (например, лицо матери). И это является третьей особенностью

психической жизни новорождённого.

Именно эти три момента обуславливают и возможные формы социального поведения новорождённого. Как легко понять, новорождённый *не демонстрирует никаких специфических форм социального поведения*, и первое общение ребенка со взрослым лежит далеко за пределами новорождённости. Ведь для настоящего общения требуется хотя бы примитивное «осознание», что кто-то с ним возится. Только благодаря такому осознанию ребенок будет реагировать на человека иначе, чем на все окружающее. О реакциях ребенка на действия, речь взрослого впервые можно говорить лишь за пределами 1—3-го месяца жизни. Новорождённый в этом плане почти полностью пассивен.

По совокупности всех этих признаков новорождённость и выделяют в отдельный критический период. Вопрос же о границах новорождённости постоянно дискутируется. Физиологи на основе отпадения пуповины, аблитерации баталова протока и пупочной вены и т.п. признаков называют верхней границей 6—7-й, 10-й, 20—21-й день, 1-й месяц и т.д. Физиологически этот период длится около трех недель, и незаметно, без резкой грани ребенок переходит ко второму месяцу грудничкового периода.

Физиологические и психологические критерии возраста могут и не совпадать. В психологии критерием возрастного этапа считается основное и центральное новообразование, характеризующее известную ступень в социальном развитии ребенка. В этом смысле верхняя граница новорождённости попадает на конец первого—начало второго месяца жизни, когда наступает поворот в психическом развитии, связанный с изменением социальной ситуации развития. Этот поворот связан с появлением *«комплекса оживления»*, т.е. с первой специфической реакцией ребенка на человека.

Выводы и заключения

1. Период новорождённое™ длится от момента рождения примерно до конца первого месяца жизни.
2. Главная особенность новорождённости связана со тем, что ребенок отделяется от матери физически, но не биологически. Вследствие этого все его существование в это время занимает как бы срединное положение между внутриутробным развитием и последующими периодами постнатального детства.
3. К моменту рождения ребенок обладает лишь системами наследственно закрепленных механизмов — безусловных рефлексов, облегчающими приспособление к новым условиям жизни.
4. Центральным новообразованием новорождённости является появление индивидуальной психической жизни ребенка. Для нее характерны два главных момента — преобладание нерасчленимых переживаний и отсутствие выделения себя из среды. Все впечатления новорождённый переживает как субъективные состояния.

Общепсихологическая характеристика младенчества. Границы возраста. Кризис первого года жизни. Социальная ситуация развития. «Комплекс оживления» и его значение. Развитие сенсорики и моторики ребенка в младенчестве. Основное психологическое новообразование младенческого возраста. Развитие форм общения младенца. Госпитализм. Развитие понимания речи и говорения в младенческом возрасте. Кризис первого года жизни. Особенности эмоциональной жизни младенца.

Младенчество — особая пора в развитии ребенка. Социальная ситуация развития на первом году жизни складывается из 2 моментов.

Во-первых, младенец даже биологически — беспомощное существо. Самостоятельно он оказывается не в состоянии удовлетворить даже базовые жизненные потребности. Жизнь младенца целиком и полностью зависит от ухаживающего за ним взрослого: питание, перемещение в пространстве, даже переворачивание с боку на бок осуществляется не иначе, как в помощь взрослого. Такая *опосредованность* позволяет считать ребенка *максимально социальным существом* — его отношение к действительности *изначально* социально.

Во-вторых, будучи вплетенным в социальное, ребенок *лишен основного средства общения — речи*. Всей организацией жизни ребенок принужден к *максимальному общению* со взрослым, но это общение своеобразное — *бессловесное*.

В противоречии между максимальной социальностью и минимальными возможностями общения заложена основа всего развития ребенка в младенческом возрасте.

Начало младенческого возраста совпадает с окончанием кризиса новорождённого™. Поворотный пункт находится между 2-м и 3-м месяцами жизни ребенка и знаменуется *выделением взрослого человека как центрального элемента окружающей действительности*.

Это подтверждено экспериментально в опытах С. Фаянс, Т. Бауэра и др. Например, если предложить младенцу яркий предмет на расстоянии 9 см, он будет к нему немедленно тянуться, при отодвигании игрушки на 60 см реакция ослабевает и на 100 см окончательно угасает. Но если в это время к предмету подходит взрослый, реакция возобновляется. В другом опыте замерялось зрительное сосредоточение младенца на разных предметах, движущихся и неподвижных. Было отмечено, что длительное сосредоточение на неподвижном зрительном раздражителе от 4 до 6 месяцев нарастает с 26 до 37 с, на неподвижном человеке — с 34 до 111 с, на движущемся предмете — с 41 до 78 с, а на движущемся человеке — с 49 до 186 с. Объясняется это тем, что от пассивного рецептивного контакта со взрослым ребенок постепенно переходит к активному.

Первая специфическая форма реагирования именно на человека (на его лицо или голос) появляется к 2—3 месяцу. В психологии она получила название **«комплекса оживления»**. Он включает в себя 3 компонента:

- 1) *улыбка*: первые улыбки могут фиксироваться на 1-й неделе 2-го месяца жизни. В опытах М. И. Лисиной установлено, что с возрастом улыбка ребенка меняется. Первые улыбки легкие с растягиванием рта, но без размыкания губ. Постепенно ребенок начинает улыбаться спокойно, с серьезной спокойной мимикой. В развитом «комплексе оживления» улыбка оживленная, широкая, с открыванием рта и с оживленной мимикой;
- 2) *вокализации*: ребенок гулит, гукает, лепечет, вскрикивает навстречу взрослому;
- 3) *двигательные реакции*, оживление: открывается «комплекс оживления» поворачиванием головки, скашиванием глазок на взрослого, слабыми движениями ручек и ножек. Постепенно ребенок начинает вскидывать ручки, сгибать ноги в коленях поворачивается на бок с выгибанием спинки. В развитом комплексе отмечаются энергичные повторные прогибы спинки с упором затылком и пятками («мостики») со столь же энергичным выпрямлением, а также шагающие движения ножками вскидывание, размахивание и опускание ручек.

«Комплекс оживления» проходит 3 стадии: 1) улыбка; 2) улыбка + гуление; 3) улыбка + вокализации + двигательное оживление (к 3 месяцам). Кроме того, начало «комплекса оживления» связано с генерализованным привлечением *любого* взрослого, конец характеризуется появлением избирательного общения. Так, уже 3-

месячный ребенок выделяет свою мать из окружения, а к 6 месяцам начинает отличать своих от чужих. С 8-9 месяцев ребенок будет проявлять активность, затевая первые игры со взрослыми (не из-за самой игры, а из-за удовольствия общения со взрослым), а к 11—12 месяцам дети уже умеют не только наблюдать за взрослыми, но и обращаться к ним за помощью. Подражает ребенок всегда только человеку.

Примерно до 5 месяцев «комплекс оживления» развивается и сохраняется как целое, а к 6 месяцам отмирает как единая комплексная реакция, но его компоненты начинают трансформироваться: улыбка — в мимику, гуление — в речь, двигательное оживление — в хватание.

Общий принцип, которому подчинено развитие младенца, такой: *сенсорное развитие опережает моторное*, и это существенно отличает младенца от детенышей животных, у которых все наоборот: сенсорики отстает от моторики.

Развитие моторики младенца подчинено определенной схеме: движения совершенствуются от грубых, крупных, размашистых к более мелким и точным, причем сначала совершенствуются движения ручек и верхней половины тела, затем — ножек и нижней части тела.

В интервале от 2,5-3 мес до 5,5—6 мес появляется своеобразная, постоянная и четкая *реакция ощупывания своих рук* — новым для ребенка здесь является удержание отдельных мышечных групп в известной степени сокращения. Поэтому становится возможным *хватание, отведение плеч, делание моста, поднимание головы, лежачая на спине, поворачивание на бок, ощупывание груди матери во время сосания и произнесение слогов*.

Психологически наиболее важным является развитие *акта хватания* — это предтеча предметно-манипулятивной деятельности ребенка. Динамика формирования хватания такая: на 10-14-й неделе — ощупывание своих рук; на 13-16-й неделе — ощупывание других предметов; на 11-17-й неделе — реакция рассматривания своих рук; на 15—18-й неделе — реакция удержания схваченного предмета; на 17-20-й неделе — *собственно хватание*; на 17—23-й неделе — хватание ног; на 18—21-й неделе — хватание предметов при их приближении; на 20—24-й неделе — размахивание погремушкой из стороны в сторону.

Из других моторных реакций первого полугодия жизни отметим реакции, подготавливающие сидение (на 22—30-й неделе ребенок способен сидеть без поддержки) и стояние (на 19—25-й неделе ребенок стоит, держась за руки взрослого).

Во втором полугодии появляются *повторные, цепные реакции и реакция подражания*.

Повторные реакции — это похлопывание рукой, предметом, постукивание предметом о предмет, раскачивание сидя, трясение перильцев кровати, похлопывание ногой, произнесение повторных слогов.

Цепные реакции — ползание, сажание, вставание, ходьба.

Подражание — это движения рук ребенка, подражающие действиям взрослых («ладушки», «до свидания», «полетели, на головушку сели» и т.д.); движения головы (покачивание); движения ног (то-пание), а также речь и модуляции голоса.

Если повторные и цепные реакции появляются вместе, то реакции подражания — несколько позже. Новым в этих реакциях является то, что одно дифференцированное движение следует за другим в известном порядке. Одно движение связывается с другим. Все это составляет основу для развития более сложных движений — ползания, сидения, а главное — для развития предметно-манипулятивной деятельности.

Развитие моторики достаточно подробно описано в литературе, поэтому мы отследим лишь общую его линию. Так, в возрасте 1 мес, будучи положенным на живот, ребенок может немного приподнять подбородок; к 2 мес он пытается приподнять головку, держит ее, пытается поднимать грудь; в 2,5—3 мес он держит головку;

к 3 мес ребенок тянется за предметом, но, как правило, промахивается. В 4 мес младенец может сидеть с поддержкой (будет садиться тем раньше, чем быстрее овладеет умением поворачиваться со спины на живот), в 4—5 мес начинает переворачиваться со спинки на живот (кстати, это и предпосылка для ползания). В 5 мес ребенок точно схватывает предметы рукой. К 6 мес он может сидеть в высоком стуле и захватывать качающиеся предметы. К 7—9 мес появляется способность захватывать двумя пальцами мелкие предметы, а отсюда — появляется интерес к исследованию дырочек, отверстий, выемок, трещин и т.п. В 6—7 мес он способен сидеть без поддержки, а к 8 мес садится без посторонней помощи, опираясь на ручки.

С 9 до 12 мес совершенствуется ползание на четвереньках, при этом туловище удерживается в горизонтальном положении, а голова высоко поднята. Из такого положения ребенок стремится доставать предметы. К 7-9 мес он научается стоять с поддержкой и ползать на животе — в это время формируется реакция равновесия. К 10 мес может ходить, держась двумя руками и широко расставляя ноги, и быстро ползать, опираясь на руки и колени; 11-месячный младенец может стоять без поддержки, а годовалый — ходить, держась одной ручкой. В 13 мес ребенок начинает ходить самостоятельно, а к полутора годам ползком может преодолевать ступени и взбираться на невысокие предметы.

Время, когда ребенок начинает сидеть, стоять, ходить, хватать, зависит не только от развития его нервной системы, но и от того, насколько малыш имеет возможность приобретать двигательные навыки. Все перечисленные умения могут появиться с опозданием, если совсем лишит младенца возможности активно двигаться. При специальном обучении моторным навыкам дети могут овладеть ими и раньше. Так, в Африке дети нередко начинают сидеть, стоять и ходить раньше европейских или американских, так как матери особо поощряют усвоение этих навыков. Зато умения, которым специально не обучают, у африканских и европейских детей появляются в одно и то же время. Думать, что раннее моторное развитие является гарантом столь же успешного психического развития, неправильно: *общее физическое развитие в первые два года жизни не предопределяет умственного развития ребенка в дальнейшем.*

Но как бы быстро ни развивались моторные реакции, они все же по темпам значительно отстают от развития сенсорики.

Сенсорное развитие. Все исследователи, изучавшие высшую нервную деятельность младенца, указывают на *ранние сроки образования условных рефлексов*, что свидетельствует о ранней готовности «чувствующего прибора тела» (И. М. Сеченов). Но кроме этого для психического развития необходим и некоторый жизненный опыт. Хотя на нервную систему младенца действует много различных раздражителей, лишь незначительная их часть, и только постепенно, начинает вызывать ощущения. Познание мира начинается с ощущений, но у младенца их возникновение и дифференцировка затруднены *слабой развитостью нервной системы*, особенно корковой части анализатора, а также *преобладанием возбуждения над торможением* (лишь к 4-му месяцу они немного уравниваются).

К 0,5—1 мес ребенку доступно только кратковременное *слуховое и зрительное сосредоточение*: он останавливает взгляд на светящейся точке, прислушивается к звукам и может их различать. Установить точно, когда у младенцев возникает чувствительность к свету или цвету, звукам и запахам, не представляется возможным. О чувствительности младенца судить можно только опосредованно, в первую очередь по его двигательным реакциям. Сенсорика младенца развивается быстрее, чем двигательная сфера, хотя и то, и другое теснейшим образом связаны.

Зрение. В течение первых 2 месяцев жизни у ребенка интенсивно развивается *зрение*, фиксируемое по движениям глаз, в то время как дифференцированные движения рук еще отсутствуют.

Акт смотрения развивается так: в 2—3 нед появляется конвергенция глаз, но на предмете остановить взор ребенку еще очень трудно. В 3—5 нед возникают очень кратковременные задержки взора на предмете. В 4-5 нед ребенок может следить за предметом на расстоянии 1-1,5 м, а в 2 мес научается следить за двигающимся предметом на расстоянии 2-4 м, в 3 мес — на расстоянии 4-7 м. В период от 6 до 10 нед ребенок может проследить за предметом, движущимся по кругу (поэтому полезны движущиеся карусельки с яркими предметами или картинками). В дальнейшем устанавливаются различные функциональные связи глаза с органами движения и другими органами чувств. К 4 мес акт смотрения оказывается уже достаточно сформированным. Однако не стоит переоценивать значение раннего развития зрения: к 4-му месяцу жизни оно позволяет ребенку лишь *следить за движущимся предметом*: в этом возрасте *движения предмета вызывают движение глаз*, а движений самих глаз по предмету еще нет, поэтому малыш не может ничего рассматривать и не осуществляет зрительного поиска предметов. Эти функции более тесно связаны с моторикой и развиваются позже, с одной стороны, в связи с движениями рук, с другой — в связи с нарастающим пониманием речи. Мы уже говорили о появлении к 4 мес осязающих движений ручек. Принципиальное содержание этой реакции состоит в том, что рука движется не *за* предметом, а *по* предмету. К 5 мес формируется хватание, которое связано с образованием *зрительно-двигательных координации*. Оно представляет собой первое направленное действие и знаменует формирование разнообразнейших манипуляций с предметом.

Далее развитие движется в сторону совершенствования зрительно-двигательных координации. К 7 мес координация между зрительным восприятием предмета и движением к нему устанавливается быстро. Движущиеся предметы, особенно яркие, заметные, легко привлекают к себе взор ребенка и фиксируются более длительное время, чем бесцветные и неподвижные.

Чувствительность к цвету, судя по всему, развивается довольно рано. Экспериментально установлено, что 3-месячный ребенок различает *красный* цвет. Во второй половине первого года жизни становится заметно, что ребенок явно и стойко предпочитает красный цвет голубому или белому, хотя способен различать *красный, желтый и сине-зеленый цвета*.

Привлекает и надолго удерживает внимание младенцев главным образом *движение предметов, черно-белые контрасты, изменения размеров и положения предметов в пространстве*. Опыты с движущимися изображениями показали, что стоит поместить ребенка в темную комнату, как он сразу начинает оглядываться и искать едва заметные тени и контуры.

Определенные виды изображений, как обнаружено, имеют для младенцев большую привлекательность. Так, дети до года будут больше смотреть на изображения *концентрической формы*, уделять больше внимания изображениям из *изогнутых элементов*, чем из прямолинейных, больше заинтересуются переходом прямой линии в изогнутую. Особенно младенцев интересуют *изменения размеров и пространственной ориентации* отдельных элементов изображения. Так, в одном из экспериментов ребенку сначала показывали пару идентичных картинок (два круга, внутри которых изображены «глаза»), а затем такое же изображение в паре с другим (более крупные «глаза»; вертикально расположенные «глаза»; три глаза вместо двух, глаза смещены вверх или вниз, вынесены за пределы круга, квадратные или треугольные глаза и т.д.). Только на более крупных изображениях и вертикальном расположении он сосредоточивает свое внимание больше, чем на начальном изображении. Если бы ребенка привлекало только увеличение объекта, можно было бы считать это просто адаптивной реакцией, так как в реальном мире восприятие размеров объекта связано с расстоянием от глаз наблюдателя. Более удивительно, что младенцев так привлекает переход от горизонтально к вертикально расположенным объектам рисунка и

мало интересуют трансформации иного рода.

Интересно также и то, что, хотя разница между длинами волн двух оттенков синего и зеленого цвета и синего одинакова, младенцы с гораздо большим интересом следят за переходом синего к зеленому, чем от одного оттенка синего к другому.

Отмечено, что младенцы способны отличать новое явление от первоначального: когда ребенку многократно показывают один и тот же стимул, наблюдается реакция угасания ориентировочной реакции — ребенок перестает им интересоваться. Но стоит только немного изменить первоначальный стимул, как ориентировочная реакция вспыхивает вновь (например, если долго показывать красный шар, а потом вместо него — красный куб или шар, но другого цвета). Большинство детей дольше разглядывают новый стимул. Следовательно, младенцы различают разницу цветов и форм. «Новизна», на которую они реагируют, может быть самой разнообразной — изменения цвета или его оттенка, звука, формы, траектории движения или способа этого движения и т.д.

Однако не всегда дети дольше смотрят на новые объекты. Есть и другие проявления их поведения: так, у младенцев меняется выражение лица, уменьшаются или увеличиваются вокализации, появляются новые движения, у некоторых даже меняется сердечный ритм; у новорождённых реакцию на новизну определяют по интенсивности сосания.

Все сказанное позволяет считать, что младенцы зрительно вполне ориентируются в некоторых параметрах внешней среды.

Слух. Срок появления *слуховой чувствительности* у ребенка установить очень трудно. В первые 2—3 дня жизни полости его среднего и внутреннего уха заполнены околоплодной слизью, евстахиева труба не наполнена воздухом, а просвет барабанной перепонки почти закрыт набухшей слизистой оболочкой. Первыми реакциями, свидетельствующими о том, что младенец ощущает звуки, являются вздрагивания век, рук, произвольные движения лицевых мышц и туловища в ответ на сильный хлопок у самого уха, стук двери, шум от упавшего рядом с кроваткой ребенка ключа и т.д.

На 10—12-й день у младенца появляется реакция на звуки человеческого голоса. На 2-м мес звук голоса, музыкальные звуки (например, скрипки) могут вызывать у него даже торможение пищевого и двигательного рефлексов: ребенок замирает, услышав голос матери.

На 4-м мес младенец не только слышит звуки, но и может локализовать их в пространстве: поворачивает глаза и голову в сторону звука.

После 4—5 мес у него вырабатывается реакция дифференцировки звуков: ребенок различает голоса близких людей. Во второй половине первого года жизни эта дифференцировка становится более тонкой и точной: младенец различает интонации, с которыми к нему обращается взрослый. У 7-9-месячных детей можно наблюдать отчетливо различную реакцию на веселую и грустную музыку, на разный темп и ритм. Существеннейшим приобретением конца 1-го года жизни является способность к различению звуков человеческой речи, прежде всего таких фонем, как «па-па», «ба-ба», «да-да», «дать». Это — предпосылки будущего развития речи.

О слуховой чувствительности детей известно не очень много, но тем не менее есть ряд интересных наблюдений. Мы уже говорили о том, что даже совсем маленькие дети по издаваемым звукам могут различать предметы. М. Вертхаймер показал, что уже новорождённые смотрят в сторону источника звука, соотнося звук с наличием чего-то и ожидая это что-то увидеть. Аналогично младенцы протягивают ручку, чтобы дотронуться до находящегося в темноте источника звука: они надеются схватить предмет, хотя имеют о нем только слуховую информацию.

В опытах Аронсона и Розенблюма доказано существование еще более сложной зрительно-слуховой координации. В их экспериментах ребенка и мать разгоражива-

ли звуконепроницаемым прозрачным экраном. Голос матери подавался ребенку через два динамика. При равном удалении интенсивности звука с этих симметрично расположенных динамиков звук кажется доносящимся от его видимого источника. При смещении громкости в одну из сторон воспринимаемое положение источника звука сдвигается в сторону более громкого звучания и перестает совпадать с видимым положением рта матери. В последней ситуации трехнедельный младенец обнаруживает признаки явного беспокойства. Из этого психологи сделали вывод, что уже в этом возрасте ребенок ожидает, что голос исходит изо рта, поэтому проявляет негативную реакцию.

В опытах Т. Бауэра дети в возрасте до 5 мес охотно и не без известной сноровки тянут руки и схватывают звучащий предмет в полной темноте! Дети постарше почти не делают таких попыток, а к 7 мес эти действия вообще исчезают. Эти реакции восстанавливаются не раньше года, но с такой же успешностью.

Обоняние, вкус, тактильная чувствительность. В отношении обоняния, вкуса и тактильной чувствительности известно очень мало. Исследования показывают, что уже к концу 1-го мес у младенцев вырабатывается положительный рефлекс на запах. К концу 3-го мес дети отчетливо дифференцируют приятные и неприятные запахи. Столь же рано своей мимикой ребенок реагирует на сладкий, горький и кислый вкус (солёный — значительно позже).

Ощущения прикосновения у ребенка очень тонки и обнаруживаются очень рано. Малейшие складки на пеленке и одежде способны вызвать отрицательную реакцию — плач, движения всего тела.

На 3-м мес выявляется чувствительность к различению температуры: например, на температуру воды в ванне в 33 градуса ребенок реагирует положительно, а уже на 32 — отрицательно.

В младенческом возрасте создаются все необходимые условия для деятельности ребенка, выходящей за пределы сна, питания, крика. Как **новые формы поведения** у него появляются игровое экспериментирование, лепет, первая активная деятельность органов чувств, первая активная реакция на положение, первая координация двух одновременно действующих органов, первые социальные реакции — выразительные движения, связанные с функциональным удовольствием и удивлением.

Пассивность, с которой новорождённый относился к миру, в младенчестве уступает место **активному интересу**, и эта активность делает возможным развитие восприятия, памяти, внимания и т.д. Многие авторы считают, что **моторика аффективного типа в младенческом возрасте сменяется сенсомоторной активностью**. Л. С. Выготский пишет, что к началу этого периода у ребенка возникает возможность выйти в своей активности за пределы непосредственных влечений и инстинктивных тенденций. Для него как бы *возникает внешний мир*.

Между 5-м и 6-м мес, по наблюдениям многих психологов, появляется **подражание**, а к 10 мес — **первые применения орудий и употребление слов**, выражающих желание. Исходя из всего этого весь младенческий период условно делят на 3 стадии: период пассивности (до 2-3 мес), период рецептивного интереса (до 5-6 мес) и период активного интереса (он начинается с 5—6 мес, а заканчивается далеко за пределами младенчества). С 10-го мес можно ожидать проявлений кризиса 1-го года, который служит соединительным звеном между младенчеством и ранним детством.

Для новой активности ребенка открыт только один путь к внешнему миру — путь, пролегающий через взрослого человека. Если *физически* ребенок отделяется от матери в момент родов, то *биологически* он зависит от нее до самого конца младенческого периода, пока не научится самостоятельно ходить, а его *психологическая эмансипация* от матери наступит вообще только в раннем детстве. Поэтому **основное новообразование младенческого возраста — это первоначальное сознание психической общности со взрослым**, с матерью, предшествующее выделению соб-

ственного «Я».

Первоначально необходимость связи младенца со взрослым приводит (при отсутствии речи) к появлению особых, неречевых форм их общения. Первой формой такого общения является *эмоциональная реакция ребенка на взрослого в «комплексе оживления»* (начало младенчества). Она создает основу для возникновения и развития других форм общения, в частности для возникновения подражания звукам и понимания речи окружающих взрослых.

Сначала, как мы помним, «комплекс оживления» демонстрируется по отношению к любому взрослому, с 4-5 мес начинается дифференциация на «своих» и «чужих». В дальнейшем эмоциональные реакции еще более дифференцируются — уже в пределах «своих» — в зависимости от характера и частоты общения с ними. Уже на 1-м году жизни формируется избирательное отношение к разным взрослым. Положительное отношение к взрослым вызывается теми действиями, которые связаны с приятными эмоциями (ребенка ласкают, берут на руки, разговаривают с ним), а отрицательное — с отрицательными (крик, раздражение взрослого).

Сложившаяся положительная реакция *переносится на предметы*, поэтому предметы, находящиеся в руках «приятного» взрослого, приобретают притягательный характер и начинают сами по себе вызывать у ребенка положительные реакции. Эмоциональная притягательность предметов для младенцев является *вторичной*, так как возникает *через взрослого*.

В младенческом возрасте большинство эмоциональных реакций ребенка на взрослого условно можно именовать *пассивными реакциями общения* — они вызываются активностью самих взрослых, а не ребенка. Во втором полугодии появляются первые обратные реакции: ребенок начинает делать попытки привлечь к себе взрослого, «заигрывает» с ним, тянет ручки к подошедшему, кричит или хнычет, если на него не обращают внимания. Появление этих первых реакций свидетельствует о возрастающей к концу младенческого возраста *потребности в общении со взрослым*.

С этого момента общение будет развиваться в сторону *двустороннего контакта*, и это нужно подкреплять. Чем чаще в ответ на свои сигналы ребенок будет получать доброжелательную реакцию взрослого, тем легче он освоит *способ*, позволяющий вызывать соответствующие действия взрослых на свои потребности. Одновременно в таком контакте ребенок познает себя и разнообразные действия с предметами.

Общение детей первых лет жизни подробно изучалось лабораторией М. И. Лисиной. Для изучения у детей развития потребности в общении ею выделены несколько **критериев**, позволяющих надежно судить о наличии такой потребности у ребенка. Это: 1) **внимание и интерес ребенка ко взрослому**: в этом обнаруживается направленность ребенка на познание взрослого и тот факт, что взрослый становится объектом особой активности детей; 2) **эмоциональные проявления ребенка в отношении ко взрослому**: в них обнаруживается оценка взрослого ребенком; 3) **инициативные действия ребенка, направленные на то, чтобы проявить себя, привлечь к себе взрослого**; 4) **реакция ребенка на отношение к нему взрослого**, в которой обнаруживаются самооценка детей и восприятие ими оценки взрослого.

Согласно данным М. И. Лисиной, к 2,5 мес у детей можно констатировать оформление потребности в общении. Для того чтобы любая потребность развивалась, она должна стимулироваться мотивами. Мотивом деятельности общения является *партнер по общению*, для ребенка это — *взрослый*.

М. И. Лисина предложила выделять 3 группы мотивов общения: *познавательные, деловые и личностные*. **Познавательные** мотивы возникают в процессе удовлетворения потребности в новых впечатлениях, в информации, одновременно с которыми у ребенка появляются поводы для обращения к взрослому. **Деловые** мотивы рождаются в процессе удовлетворения потребности в активной деятельности как результат необходимой помощи взрослых. **Личностные** мотивы специфичны для той сферы

взаимодействия ребенка и взрослого, которая составляет саму деятельность общения. Если познавательные и деловые мотивы выполняют в общении служебную роль, обслуживая иные потребности, опосредуя другие, более далекие мотивы, то личностные мотивы получают в общении свое конечное удовлетворение.

Общение ребенка, особенно маленького, со взрослым протекает в форме *действий*. Действие характеризуется целью, на достижение которой оно направлено, и задачей, которую оно решает. Действие состоит из еще более мелких психологических элементов — средств (операций) общения. Изучение общения ребенка и взрослого привело к выделению 3 групп **средств общения**: 1) *экспрессивно-мимические средства*, 2) *предметно-действенные средства*, 3) *речевые операции*.

Анализ показал, что отдельные линии, характеризующие разные аспекты общения, сплетаясь, порождают несколько закономерно сменяющихся друг друга этапов, на которых деятельность общения выступает в целостной, качественно своеобразной форме. **Форму общения** характеризуют 5 параметров: 1) *время* ее возникновения; 2) *место*, занимаемое данной формой общения в системе более широкой жизнедеятельности ребенка; 3) основное *содержание потребности*, удовлетворяемой ребенком в ходе данной формы общения; 4) *ведущие мотивы*, побуждающие ребенка на определенном этапе к общению с окружающими взрослыми людьми; 5) *основные средства общения*, с помощью которых в пределах данной формы общения осуществляется контакт ребенка со взрослыми.

Форма общения — это деятельность общения на определенном этапе ее развития, взятая в целостной совокупности перечисленных черт и параметров. Этой схемой мы будем пользоваться и в дальнейшем, характеризуя особенности общения в дошкольном возрасте.

Общение, формирующееся в первом полугодии жизни ребенка, М. И. Лисина назвала *ситуативно-личностным*. Оно появляется, когда дети еще не овладели хватательными движениями целенаправленного характера. Взаимодействия со взрослым разворачиваются в это время на фоне своеобразной общей жизнедеятельности: младенец еще не владеет никакими приспособительными видами поведения, все его отношения с окружающим миром опосредованы взаимоотношениями с близкими взрослыми, которые обеспечивают выживание ребенка и удовлетворение всех его первичных органических потребностей. Уход взрослого за младенцем создает условия, в которых ребенок начинает воспринимать взрослого как особый объект, а затем «открывает» и тот факт, что от взрослого зависит удовлетворение его нужд. Это выдвигает перед ребенком необходимость и дает ему возможность развернуть по отношению к взрослому интенсивную *познавательную активность*, которая становится базой для появления деятельности общения. В развитом виде ситуативно-личностное общение обнаруживается в комплексе оживления. Общение младенца со взрослыми протекает самостоятельно, вне какой-либо другой деятельности и составляет ведущую деятельность этого возраста.

До 6 мес мотивы общения ребенка со взрослым в основном *личностные*. Деловые поглощаются ими полностью. Познавательные мотивы занимают второстепенное место; их содержание определяется тем, что взрослый человек служит для ребенка основным объектом познания, а также фактором, организующим первые исследовательские акты. Операции, с помощью которых осуществляется общение, относятся к категории экспрессивно-мимических средств общения.

Ситуативно-личностное общение имеет большое значение в психическом развитии ребенка. Доброжелательность и внимание взрослого вызывают положительные переживания, которые повышают жизненный тонус ребенка, активизируют все его функции. Для целей общения детям необходимо научиться воспринимать воздействия взрослых, и это стимулирует формирование перцептивных действий в зрительном, слуховом и других анализаторах. Усвоенные в «социальной сфере», эти приоб-

ретения начинают затем использоваться и для знакомства с предметным миром, что приводит к прогрессу в когнитивном развитии ребенка.

С развитием хватания, манипулирования предметами ситуативно-личностное общение начинает изживать себя. Умеющий действовать с предметами ребенок занимает новую позицию в системе *ребенок-взрослый*. От 6 мес до 2 лет формируется **ситуативно-деловой** вид общения, протекающий на фоне практического взаимодействия ребенка и взрослого. О нем мы поговорим при анализе раннего детства.

Если в этом возрасте ребенок будет лишен общения и внимания или ограничен в контактах со взрослыми, то развивается глубокая физическая и психическая отсталость, именуемая госпитализмом. Его проявлениями являются: запоздалое развитие движений, в особенности ходьбы, резкое отставание в овладении речью, эмоциональная обедненность, бессмысленные движения навязчивого характера (раскачивание тела и т.п.).

Выявлено, что причиной госпитализма является **неудовлетворение базовых социально-психических потребностей**: в разнообразии стимуляции, в познании, в первичных социально-эмоциональных связях (особенно с матерью), в самоактуализации. Госпитализм возникает не только как результат изоляции или сепарации ребенка, но и в ситуациях эмоционального равнодушия к нему, отсутствия доброжелательного внимания со стороны близких взрослых.

Развитие понимания речи и говорения. Во втором полугодии интенсивно развивается понимание ребенком речи окружающих взрослых, поэтому в это время надо создавать специальные условия для такого понимания. До этого речь уже была включена в уход за ребенком, являлась своеобразным сопровождением тех действий, которые взрослый производил по отношению к ребенку. Значение этой речи огромно: ребенок прислушивается к ней, понимает ее общий эмоциональный тон, а позже — выделяет в ней отдельные слова. Однако значение этой речи также и ограничено, так как для ребенка в ней недостаточно четко соотнесены слова с обозначаемыми ими предметами.

Собственно, общение ребенка и взрослого, формирующееся на первом году жизни, не требует от ребенка владения речью — он ею и не овладевает. Однако это не означает, что младенец никак не сталкивается с речью. Как раз наоборот: словесные воздействия составляют значительную часть поведения взрослого по отношению к ребенку. Поэтому у младенцев рано, еще на этапе доречевого общения, формируется особое отношение к звукам речи вследствие их неразрывной связи с фигурой взрослого.

Особый интерес как предпосылки будущего развития речи представляют **вокализации**. Сначала они имеют вид коротких, а позже певучих звуков, в которых *выражается состояние ребенка*, начиная от восторга, радости, удовольствия (вскрики, взвизгивания) до напряженного сосредоточения (гуканье). Вокализации младенцев — *доречевые*, хотя некоторые могут напоминать знакомые слова. Так, младенец может лепетать «дя-дя», но этот звукокомплекс не отличается фиксированным звучанием, не имеет предметной соотнесенности и не несет номинативной нагрузки — с его помощью ребенок еще вовсе не *называет* мужчину, и тем более — брата одного из родителей. Вокализации возникают, как правило, *как сопровождение активных действий ребенка*, служат главным образом голосовым аккомпанементом предметных действий. К концу 1-го года вокализации используются для общения со взрослыми с целью привлечь их к себе, удержать возле себя.

В совокупности слушание речи взрослых и вокализации М. И. Лисина именовала **голосовым общением** — особой разновидностью личностного и делового ситуативного общения. При развитии голосового общения формируется *речевой слух* и отрабатываются *речевые артикуляции*. Младенец выделяет словесную речь из всех других звуков и более эмоционально реагирует на нее.

Развитие речевого слуха идет по пути все большей избирательности. Избирательное отношение к речевым звукам — *первая ступень* этого развития. К концу первого года жизни у детей наблюдается углубление анализа самих речевых звуков: выделяются два разных параметра — тембровый и тональный. Для речевых звуков главными образующими и константами являются специфические тембры. Речевой слух европейца — слух в своей основе тембровый.

Во втором полугодии ребенок переходит к более сложному взаимодействию со взрослым, поэтому появляются и новые средства коммуникации. Таким средством становится *речь*, вначале пассивная (понимание), затем активная (говорение).

Для овладения речью нужно *отделять смыслоразличительные единицы языка от сопровождающих их звуковых компонентов*. В большинстве языков, в том числе и в русском, смыслоразличительными единицами являются *фонемы*. Овладение речью возможно лишь на основе достаточно развитого *фонематического слуха*, который и начинает интенсивно формироваться в раннем детстве вместе со *звуковысотным слухом*.

Н. Л. Фигурин и М. П. Денисова попытались описать **этапы развития говорения**: 1) этап гуканья и гуления, 2) этап лепета и лепетного говорения, 3) этап появления первых псевдослов, слов-предложений. Первоначально в вокализациях во время гуления—гуканья случайно появляются *гортанные звуки* «h», «к», «х», обычно без сопровождения гласного, реже — с «ы»: «ны», «кы», «хы». К концу года эти согласные младенец произносит отчетливо, что свидетельствует о возможности дифференцированной работы отдельных мышц гортани. Вслед за гортанными появляются *невучие звуки* — то же гуление-гуканье, но не короткое, однократное, прерывистое, а долгое, нараспев. Ребенок очень хорошо гулит в 11—13 мес.

Во время гуления (а сначала без гуления) ребенок пускает пузыри слюны. Эта реакция свидетельствует о формировании дифференцированной иннервации губ. Первыми согласными, появляющимися в слоговых сочетаниях, являются *губные согласные* «б» и «м». На их основе к 4-му мес сначала редко, случайно, потом повторно, в цепочку, появляются *слоги* «ба», «ма» (чаще «ба»). Далее все появляющиеся слоги будут *произноситься повторно*: «ба-ба-ба-ба» и т.п.

К 5 мес появляются *мягкие гласные* «я» и «и»: их можно услышать и в отдельном произнесении, но чаще в слоговом сочетании.

Из *твердых гласных* («а», «э», «ы», «у») «у» появляется чуть позднее, а «о» — к концу года. Их появление зависит от налаживания иннервации мышц гортани, губ и языка.

На 7—9-м мес появляются «п», «т», «д», «н», *зубные и зубно-носовое* «нг», а на 9-м мес можно услышать «в», «л», «с» и очень отчетливо «к» и «г». Позже всего появляются *шипящие и свистящие звуки*.

С 5—6-го мес постепенно появляются *подражательные голосовые реакции*. Легче всего ребенку подражать словам, означающим названия часто употребительных предметов, животных, а также звукоподражательным словам. Часто произносится только первый слог: «ки» = «киска», «ба» = «бабушка». Значительно реже ребенок подражает беспредметным звукам. Повторные названия закрепляются как условные рефлексы: при виде кошки ребенок говорит «ки», при виде матери — «ма» и т.д. Это — первые попытки *называния*. *Звать ребенок еще не может, но называть — может*. К 8-9 мес могут появиться подражания называнию действия («пи-пи», «бо-бо», «ням-ням»).

На первом году ребенок может активно использовать (после 10 мес) от 1—5 до 7—16 слов. Первые слова Д. Б. Эльконин считал одним из свидетельств перехода ребенка от младенчества к раннему детству. Первые слова замечательны еще и тем, что ребенок, употребляя их, делает величайшее по смыслу, важнейшее для его дальнейшего развития открытие: *он узнает, что всякая вещь, вообще всё имеет свое*

имя. Точнее говоря, с этого момента ему открывается связь между знаком и значением, начинает развиваться знаково-символическая функция сознания.

Первые слова называются *псевдословами*, так как отличаются особенностями:

1) между словами ребенка и словами взрослого есть резкие фонетические различия; звуковой состав слов ребенка отличен от звукового состава слов взрослых; это а) слова, не похожие на слова взрослых («ика» — «шкафчик», «адига» — «рыбий жир» и т.д.); б) слова-обрывки слов взрослых, чаще — корни («ка» — «каша», «па» — «упала» и т.д.); в) слова, являющиеся искажением слов взрослых, но с сохранением их фонетического и ритмического рисунка («ти-ти» — «часы», «ниняня» — «не надо»); г) звукоподражательные слова («ав-ав» — «собака», «му-му» — «корова»);

2) детские слова характеризуются многозначностью, так, «ака» может обозначать конфеты, ягоды, куски сахара, фишки мозаики; «ука» может означать целое предложение «Утки плавают в воде» и т.д.

Исходя из указанных особенностей, детскую речь этого периода называют *автономной*. Первым, кто описал и оценил ее значение, был Чарлз Дарвин. Из своеобразия детской речи следует и то, что общение с ее помощью должно отличаться от общения с помощью речи у взрослых. В это время общение оказывается возможным *только между ребенком и теми людьми, которые понимают значение его слов* (первая особенность), посвящены в «шифр» детской речи. Л. С. Выготский отмечал, что немецкие психологи долго называли детский язык «*Ammensprache*», т.е. языком кормилиц, нянек, так как считалось, что он искусственно создается взрослыми для детей и отличается тем, что понятен только людям, воспитывающим данного ребенка.

Безусловно, здесь есть *определенные речевые искажения* (вторая особенность): например, ребенку часто говорят «бо-бо» вместо «больно», а показывая на большой дом и большую лошадь, говорят «домик» и «лошадка» (когда, по остроумному замечанию Л. С. Выготского, нужно было бы говорить «домище» и «лошадища»). Но главное не в этом. *Общение с детьми в это время возможно только в конкретной ситуации* (третья особенность), где первые слова употребляются в тесной связи с действиями и тогда, когда предмет находится перед глазами.

И наконец, четвертая особенность детского автономного языка заключается в том, что *возможные связи между отдельными словами весьма своеобразны*: этот язык *аграмматичен*, не имеет предметного способа соединения отдельных слов и значений в связную речь (у взрослых это делается с помощью синтаксиса и этимологии).

Автономная детская речь — необходимый период в речевом развитии каждого нормального ребенка. По ней можно даже провести раннюю психологическую диагностику уровня речевого развития. Например, недоразвитие ребенка часто проявляется в изменении периода автономной речи. Для нормального ребенка автономная речь всегда является мостом, по которому ребенок переходит от безъязычного периода к языковому. Начало и конец автономной речи знаменуют собой начало и конец **кризиса первого года жизни**. Эмпирическое содержание кризиса первого года жизни связано с несколькими моментами.

Первый — *развитие ходьбы*. В конце первого—начале второго года жизни о ребенке нельзя уверенно сказать, ходящий он или не ходящий, ходьба уже есть или ее еще нет, что составляет противоречивое диалектическое единство. Любой ребенок проходит такую стадию. И если даже кажется, что ребенок «не ходил и вдруг пошел сразу», это значит, что мы имеем дело с латентным периодом возникновения и становления и относительно поздним выявлением ходьбы. Но зачастую после такого внезапного начала ходьбы наблюдается ее потеря, указывающая на то, что полного созревания еще не произошло. Только в раннем детстве ребенок становится *ходящим*: плохо, с трудом, но ходящим, и для него ходьба становится основной формой

передвижения в пространстве.

Главное в обретаемом акте ходьбы, по Д. Б. Эльконину, — 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 мать ведет ребенка, а ребенок ведет мать, куда захочет. Ходьба поэтому — важное основное новообразование младенческого возраста, знаменующее собой разрыв старой ситуации развития.

Второй момент относится к речи, к *появлению первого слова*. В конце первого года жизни ребенка мы сталкиваемся с двойственным моментом, когда нельзя сказать, является ли он говорящим или еще нет. О ребенке, имеющем автономную, ситуативную, эмоционально окрашенную речь, понятную только близким, действительно невозможно сказать, есть у него речь или нет, потому что у него нет и речи в нашем смысле слова, но и нет бессловесного периода, поскольку он говорит. Таким образом, мы опять имеем дело с переходным образованием, отмечающим границы кризиса. Значение его то же: там, где было единство, становится двое — взрослый и ребенок (старая ситуация распалась и между ними выросло новое содержание — предметная деятельность).

Третий момент кризиса, по Л. С. Выготскому, относится к сфере *аффектов и воли*. В связи с кризисом у ребенка возникают первые акты протеста, оппозиции, противопоставления себя другим. Такие реакции выявляются с большей силой и закрепляются как формы поведения при неправильном воспитании. Особенно они выявляются, когда ребенку в чем-то отказано, что-то запрещено: он кричит, бросается на пол, отказывается ходить (если уже ходит), бьет ногами об пол, отталкивает взрослых и т.д.

О развитии *эмоциональной сферы младенца* говорить довольно сложно. Первичным ярким проявлением эмоциональности, направленным на взрослого, является «комплекс оживления». Но дело в том, что эта реакция первоначально не дифференцирована: она адресуется всем и даже уродливой маске.

Появление *улыбки и смеха* обычно тесно связано с изменениями в когнитивном развитии. Однако частота улыбок, адресованных другим, зависит и от внешних обстоятельств. Установлено, что дети, воспитывающиеся дома, улыбаются чаще, и частота улыбок достигает у них максимального значения раньше на несколько недель, чем у детей, воспитываемых в детских домах (примерно в 4 мес). Эта закономерность сохраняется в течение всего первого года жизни.

У младенцев старше 6 мес можно обнаружить *эмоциональную привязанность* к определенным людям. Обычно, хоть и не всегда, первым объектом привязанности является мать. В течение 1—2-го мес после возникновения признаков первой привязанности большинство детей начинают проявлять привязанность к отцу, братьям, сестрам, бабушкам и дедушкам. Признаки привязанности: объект привязанности лучше и быстрее других может успокоить и утешить ребенка; младенец чаще, чем к другим, обращается к нему за помощью и утешением; в присутствии объекта привязанности он реже испытывает страх. Например, в незнакомой обстановке годовалые дети реже проявляют явные признаки страха или намерение расплакаться, если в комнате находится мать. Ребенок готов общаться и играть с незнакомым человеком, если рядом находится кто-то из близких, но стоит его чем-то напугать или взволновать, он тут же обернется к объекту привязанности. Чтобы установить степень опасности ситуации, ребенок, как правило, также обращается к своему объекту привязанности. Например, ребенок, приближающийся к новому предмету, незнакомой игрушке, мгновенно остановится и поползет к матери, если на ее лице отразится испуг или она произнесет любую бессмысленную фразу испуганным голосом. Но если мать улыбнется и скажет что-то подбадривающим голосом, младенец снова поползет к игрушке.

С первого года жизни на лице ребенка отражаются *страх, удивление, страдание, удовольствие*. Первоначально они связаны с удовлетворением базовых биологических потребностей (например, в еде), но к концу года распространяются на более широкий круг явлений (например, на общение со взрослыми) и на собственную деятельность ребенка (например, дотягивание до предмета и схватывание его, стояние и приседание в кроватке и т.д.). Еще психологи-классики отмечали, что развитие эмоциональной жизни идет по такой линии: сначала эмоция как конечный результат удовлетворения потребности; затем эмоция, формирующаяся в самом процессе деятельности; и, наконец, предвосхищающая эмоция.

С самых первых дней в поведении младенца наблюдаются заметные различия. Одни дети много кричат, плачут, другие ведут себя спокойно; некоторые спят в определенные часы, другие спят и бодрствуют вне всякого расписания; одни подвижны, постоянно ворочаются, передвигаются, другие способны подолгу сидеть и лежать тихо.

Такие различия, помимо того, что они вызваны окружающей обстановкой и поведением взрослых, связаны с различиями в *темпераменте*. Изучать темперамент маленьких детей очень сложно. Известны исследования американских психологов Томаса и Чесса (1977), которые анализировали темпераменты младенцев по следующим показателям: уровень активности, ритмичность (регулярность сна и еды), капризность, настороженность, устойчивость внимания, возбудимость, порог реакции, готовность приспосабливаться к новым условиям.

Классифицируя детей по этим показателям, исследователи выделили 3 группы детей: *спокойные, трудные и заторможенные*. *Спокойные дети* (75% всех изученных) жизнерадостны, едят и спят в одно и то же время, хорошо адаптируются, их нелегко расстроить. *Трудные дети* (около 10%) капризны, потребность в еде и сне проявляют нерегулярно, боятся новых людей и ситуаций, отличаются повышенной возбудимостью. *Заторможенные дети* (примерно 15%) относительно неактивны и капризны, от нового пытаются уклониться или реагируют на него отрицательно, но чем более они осваиваются в новой ситуации, тем более адекватными становятся их реакции. К 7 годам у трудных детей появляется больше эмоциональных проблем, чем у детей других групп. Очевидно, родители таких детей иногда резко, раздраженно реагируют на их поведение, тем самым углубляя нервозность, свойственную детям от рождения.

Характеризуя эмоциональную жизнь младенца в целом, отметим следующее. В течение первых 3—4 мес, кроме «комплекса оживления», появляется ряд реакций, выражающих различные эмоциональные состояния. Одна из них характеризуется торможением двигательной активности и снижением сердечного ритма в ответ на неожиданное явление. Психологи называют такое состояние *«удивлением в ответ на неожиданность»*: младенец замирает, а потом пятится назад.

Для другой комбинации изменений характерны усиление двигательной активности, закрывание глаз, повышение сердечного ритма и плач. Эти изменения возникают в ответ на боль, холод и голод. Психологи называют такую реакцию *«тревожным состоянием в ответ на физический дискомфорт»*.

Третья комбинация включает снижение мышечного тонуса и закрывание глаз, наблюдаемые после кормления, и ее называют *«расслаблением в ответ на удовлетворение потребности»*.

Четвертая комбинация включает двигательную активность, улыбку, радостный лепет при виде знакомого явления или при общении. Психологи называют эту комплексную реакцию «комплексом оживления» или *«возбуждение при восприятии знакомого явления»*.

У 10-месячных младенцев появляются новые эмоциональные реакции. Одна из них — *страх* при встрече с незнакомым человеком или явлением. В такой ситуации

у ребенка 8 мес можно наблюдать испуганное выражение лица: губы поджаты, глаза расширены, брови подняты. Другую эмоцию, наблюдаемую также в возрасте около 8 мес, психологи назвали «гневом, вызванным разочарованием». Она появляется в виде сопротивлений и плача, когда прерывают какое-то занятие ребенка или из его поля зрения исчезает интересный объект.

В первый год жизни младенцы реагируют также на проявление гнева или радости у других людей. Годовалые малыши, видя, что кто-то сердится, *расстраиваются*, а замечая проявления нежности между другими людьми, становились *нежными* или обнаруживали *ревность*.

Выводы и заключения

- Младенчество — период, длящийся до конца первого года жизни ребенка. Будучи даже биологически беспомощным существом, зависящим от ухаживающего за ним взрослого, ребенок является максимально социальным существом. Но будучи вплетенным в социальное, он лишен основного средства общения — речи. В противоречии между максимальной социальностью ребенка и минимальными возможностями общения заложена основа всего развития в младенческом возрасте.
3. Первая специфическая форма реагирования именно на человека получила название «комплекса оживления». Он включает в себя улыбку, вокализации и двигательную активность младенца навстречу взрослому.
 - А. Развитие моторики младенца подчинено определенной схеме: движения совершенствуются от грубых, крупных, размашистых к более мелким и точным, причем сначала совершенствуются движения ручек и верхней половины тела, затем — ножек и нижней части тела. Сенсорика младенца развивается быстрее, чем двигательная сфера, хотя обе они связаны.
 6. В младенчестве появляются первые формы подражания, первые применения орудий и употребление слов, выражающих желание.
 7. Основное новообразование младенческого возраста — первоначальное сознание психической общности со взрослым, с матерью, предшествующее выделению собственного «Я».
 8. Общение, формирующееся в первом полугодии жизни ребенка, М. И. Лисина назвала ситуативно-личностным.
 9. Фрустрация базовых социальных потребностей ребенка приводит к тяжелой форме отставания в психическом развитии — госпитализму.
 10. Во втором полугодии интенсивно развивается понимание ребенком речи окружающих взрослых, появляется автономная речь.

Становление элементов самосознания. Эмоциональная сфера ребенка. Формирование элементов нравственного поведения.

За кризисом первого года жизни приходит стабильное раннее детство. Оно охватывает возраст от 1 до 3 лет и заканчивается кризисом 3 лет.

Психофизиологическими особенностями этого периода можно считать: 1) наличие тесной взаимосвязи физического и психического развития (любые отклонения в физическом развитии могут привести к психическим нарушениям); 2) индивидуальные темпы развития (в силу неравномерности и гетерохронности органы и системы организма развиваются не одинаково быстро); 3) высокую ранимость ребенка, что предъявляет особые требования к его воспитанию; 4) восприимчивость детей к обучению (в этом возрасте легко образуются условные связи).

К концу первого года жизни социальная ситуация *полной слитности ребенка со взрослым* буквально взрывается изнутри: в ней появляются двое — ребенок и взрослый. В это время ребенок приобретает некоторую степень автономии и самостоятельности, но, конечно, в очень ограниченных пределах. На грани между возрастными кризисами первого года жизни фиксируется ряд **противоречий** — как предпосылки перехода на качественно новую ступень развития.

Во-первых, в это время речь ребенка носит автономный характер (слова ситуативны, многозначны, полисемантчны, они лишь сколки слов взрослых), что само по себе содержит *противоречие*: как средство общения эта речь обращена к другому, но лишена постоянных значений. Как разрешение противоречия важнейшим приобретением (новообразованием) возраста становится *развитие речи*, которая понятна другим и используется как средство общения с другими и управления собой.

Во-вторых, до сих пор почти в каждом действии, которое ребенок осуществляет с тем или иным предметом, *как бы присутствует взрослый человек*. И прежде всего — через конструирование предметов, с которыми ребенок манипулирует. Это явление встречается только в конце младенческого периода. Как указывал Д. Б. Эльконин, ни на одном человеческом предмете не написан общественный способ его употребления, поэтому он должен быть раскрыт ребенку специально. Но поскольку младенцу его еще нельзя раскрыть и показать, приходится специально конструировать предметы, которые своими физическими свойствами определяют способ действия детей. Самостоятельно манипулируя предметом и ориентируясь на его физические свойства, ребенок ни при каких условиях не сможет открыть его общественно закрепленного назначения.

Это противоречие разрешается при построении **новой социальной ситуации развития**, а именно — *ситуации совместной деятельности со взрослым человеком*, содержание которой — усвоение общественно выработанных способов употребления предметов, которые ребенку *открылись*, а затем стали его достоянием. Социальная ситуация развития в раннем возрасте такова: *«ребенок—предмет—взрослый»* (вместо прежней *«ребенок—взрослый»*).

В это время ребенок целиком поглощен предметом. Но в наличной социальной ситуации способ действия с предметом, образец действия принадлежит взрослому, а ребенок в то же время должен выполнять индивидуальное действие. Это противоречие должно разрешиться в новом типе деятельности — *предметной деятельности*, направленной на активное усвоение общественно выработанных способов действия с предметами (второе основное новообразование раннего детства). В этой деятельности возникают *иречь*, смысловое обозначение вещей, обобщенно-категориальное восприятие предметного мира, наглядно-действенное мышление.

Наконец, третье важное новообразование — развитие *самостоятельной ходьбы*, которую ребенок начал осваивать к концу младенчества.

Говоря об **общепсихологических характеристиках** периода раннего детства, Л.

С. Выготский отмечал ряд существенных моментов.

Прежде всего, это **связанность ребенка с конкретной ситуацией**: ребенок входит в ситуацию, и его поведение целиком определяется ею, входит в нее как составная динамическая связь. Ребенок раннего возраста, в отличие от более поздних возрастов, *не приносит в наличную ситуацию знаний о других возможных вещах*, его вообще не привлекает ничего, что лежит за пределами этой ситуации, ничего, что могло бы ее изменить.

Это поведение обусловлено несколькими факторами: во-первых, *возникновением единства между сенсорными и моторными функциями*, появляющимися в начале раннего детства, во-вторых, *тесной связанностью восприятия и эмоционального отношения*. Взрослые люди научаются смотреть на вещи, отвлекаясь от непосредственной эмоции, которую они вызывают, и не проявляя вообще никакого интереса к ряду вещей. Для ребенка раннего возраста это невозможно, так как восприятие и эмоция слиты в одно целое. В результате мы имеем дело с такой своеобразной системой сознания, когда *восприятие непосредственно связано с действием*, определяет поведение. Сознать для ребенка раннего возраста — еще не значит воспринимать и перерабатывать воспринимаемое с помощью внимания, памяти, мышления. Все эти функции еще недостаточно отдифференцировались друг от друга и действуют в сознании как нерасчлененное целое, подчиняясь восприятию, поскольку они в нем участвуют.

Восприятие вообще можно считать **ведущей психической функцией** этого периода. Общеизвестно, что память ребенка раннего возраста проявляется всегда только в активном восприятии — *узнавании* (именно этим, кстати, объясняется факт амнезии раннего детства: связных воспоминаний почти не сохраняется, настолько своеобразно организована память и настолько мало участвует она во всей деятельности сознания); мышление в это время проявляется исключительно как наглядно-действенное (т.е. как умение восстановить связь, но только действуя в наглядно данной ситуации) — мыслить для ребенка раннего возраста означает разбираться в данных эмоционально окрашенных связях и предпринимать своеобразные, соответственные этой воспринимаемой ситуации действия; эмоции в раннем детстве обнаруживаются преимущественно в момент наглядного восприятия того объекта, к которому они направлены.

Восприятие в раннем детстве отличается двумя особенностями. Первая — его аффективный характер, его страстность. Вторая (она составляет общий закон и для последующего развития) — когда восприятие является доминирующей функцией сознания, это значит, что оно поставлено *в максимально благоприятные условия развития*.

Центральным новообразованием возраста является возникновение у ребенка **сознания**, выступающего для других в виде собственного «Я». Оно появляется примерно к 3 годам. До этого для ребенка нет проблемы выделения себя в отдельность из мира слиянности со взрослыми, нет проблемы понимания его взрослыми. Из-за того, что поведение ребенка раннего возраста непрерывно истолковывается взрослыми, у ребенка нет разделения того, что имеется в его сознании и что — в сознании взрослого. К 3 годам ребенок впервые начинает *противопоставлять свои самостоятельные действия совместным действиям со взрослым*: например, берет ложку и хочет есть сам, протестуя против того, чтобы его кормили. Из единства *ребенок—взрослый* ребенок начинает выделять собственное «Я».

Остановимся подробнее на «трех китах» раннего детства — прямохождении, предметной деятельности и развитии речи.

Прямохождение. Уже в конце младенческого периода ребенок начинает делать свои первые шаги, сначала держась двумя ручками, потом без опоры. В раннем детстве его активность в освоении пространства еще более нарастает и расширяется: к 3

годам он научается не только ходить, но и *бегать, взбираться по лестнице, залезать на стулья, перелезть через препятствия* и т.д.

Первоначально овладение прямой походкой — немалая трудность для ребенка. Управление движениями ходьбы еще не сложилось, и поэтому ребенок постоянно теряет равновесие. Любое препятствие заставляет его шлепаться на пол или на руки взрослых, но ребенок проявляет достаточную настойчивость и преодолевает страх. Складывающаяся программа локомоции подкрепляется одобрением и поддержкой взрослых, а также появлением *мышечного чувства*, возникающего при ходьбе от работающих мышц ног, спины, рук. Ребенок испытывает удовольствие от владения собственным телом и расширяющихся возможностей в достижении желаемой цели.

На 2-м году жизни *ходьба — еще самостоятельное действие, имеющее свою особую цель*. Ребенок специально контролирует ее, пока не доведет до *автоматизма, навыка, обслуживающего действия, имеющего другую цель* (достать игрушку с полки, заглянуть в другую комнату и т.д.). Но, освоив действие ходьбы и действие прямо-стояния, ребенок начинает *искать условия, в которых ходить и бегать трудно*: карабкается на горки, ходит спиной вперед, с закрытыми глазами, кружится, пытается прыгать с возвышения, хотя и не всегда набирается смелости, продирается сквозь заросли, с большой охотой занимаются физическими упражнениями. Как только достигается автоматизм передвижения в пространстве, ходьба и все с ней связанное перестают представлять для ребенка самостоятельный интерес.

Являясь полностью *физическим приобретением*, способность к самостоятельному передвижению приводит к *психологическим последствиям*.

Овладение ходьбой ***расширяет границы доступного ребенку мира***, дает ему возможность самостоятельно, без посредничества взрослых, знакомиться с новыми предметами и местами. Расширяются свобода и самостоятельность ребенка в ориентировке во внешнем пространстве: теперь он начинает осваивать *направления, расстояния, многомерность, сложные пространственные отношения объектов* (снизу, под, над, справа, на и т.д.) на собственном опыте. Мышечное чувство становится мерой *отсчета расстояния и пространственного расположения предметов* (совместное функционирование зрения, кинестезии и осязания). Главное же, ***освобожденные от участия в ползании руки расширяют возможности ребенка в манипуляциях с предметами***; *новые предметы влекут за собой новые способы их обследования, открывают ребенку скрытые до этого свойства вещей и связи между объектами и их частями*.

Предметная деятельность. Манипулятивная деятельность, свойственная раннему младенческому возрасту, начинает сменяться в раннем детстве ***предметной деятельностью***. Тем самым развитие начинает как бы новый виток: это *переход от неспецифических действий с предметами к действию, основанному на овладении общественно выработанного способа употребления предметов*.

Развитие действий с предметами проходит *ряд стадий*. Так, 7—8-месячные дети *с любыми предметами действуют одинаково* — постукивают ими, размахивают, тащат в рот, бросают и т.д. Приблизительно в 10—14 мес дети могут *повторить* с предметом то действие, которое продемонстрирует взрослый (сначала вместе с ним, потом самостоятельно). Содержание таких действий обычно очень бедно и не выходит за рамки 2—3 освоенных манипуляций. Особенность первых специфических манипуляций (укачивать куклу, кормить медвежонка, листать книжку и т.д.) состоит в том, что *они закреплены за теми единичными предметами, на которых были первоначально выполнены вместе со взрослыми и усвоены*. Даже на сходных предметах годовалые дети часто не в состоянии повторить известные способы действия. И только на 2-м году жизни *они начинают осваивать действия с предметами по их назначению*.

Фиксированное содержание предмета само по себе ребенку не откроется, сколько

бы он ни осуществлял какое-то действие с предметом (открывал и закрывал дверь, поднимал и бросал мяч, стучал кубиком об пол и т.д.), для этого *требуется специальное обучение со стороны взрослых.*

В усвоении предметных действий важнейшая роль принадлежит *речи*, как основному средству общения взрослых с ребенком. В связи со значительным развитием понимания речи слова взрослого теперь не просто привлекают внимание ребенка к показываемому предмету, не только направляют и организуют его действия, но и *определяют их содержание.* Эту функцию речь взрослых выполняет потому, что, во-первых, в ней для ребенка *формулируется задача* («принеси», «дай», «держи», «нарисуй»), а во-вторых, указывается способ выполнения действия («возьми этой ручкой», «держи карандаш вот так», «положи сюда и вот так закрой» и т.п.). Речь *влечется взрослым в действие* и выступает в качестве носителя *опыта действий* — в ней этот опыт закреплён и через нее передается.

Предметы, окружающие ребенка, различаются по внешнему виду, употреблению, но главное — *по тому, каким образом и насколько твердо закреплено за ними определенное значение.* Постепенно ребенок узнаёт, что действия с разными предметами имеют разную степень свободы.

Некоторые предметы по самим своим свойствам *требуют строго определенного способа действия.* К ним относятся *соотносящие действия* (типа закрывания коробок крышками, нанизывание колец пирамидки, складывание матрешек и т.д.). Ребенок овладевает также *орудийными действиями*, способ действия в которых строго фиксирован *общественным назначением* предметов-орудий (к ним относятся еда ложкой, расчесывание расческой, копание совочком, чистка зубов щеткой и т.д.). Владение соотносящими и орудийными действиями существенно влияет на развитие ребенка. Количество предметов-орудий, которые он осваивает в раннем детстве, сравнительно невелико, но *психологический смысл* этого овладения огромен: именно они формируют у ребенка установку на поиск в каждом новом предмете-орудии его *специфического назначения.*

Эволюция самого предметного действия описывается тремя фазами: на *первой* с предметом могут выполняться любые известные ребенку действия (манипуляции). На *второй фазе* предмет употребляется только по своему прямому назначению. На *третьей фазе* происходит как бы возврат к свободному употреблению предмета, но на новом уровне, так как теперь ребенок знает основную функцию предмета и легко отрывает действие от предмета-носителя.

П. Я. Гальперин объяснял эволюцию предметного действия так: сначала ребенок действует с предметом так, как действует самой рукой — предмет становится как бы простым удлинением или придатком руки (такие действия он называл *ручными*). Но постепенно рука начинает подчиняться требованиям орудийных приемов: ее движения перестраиваются в той мере, в какой они противоречат логике орудия. Именно в усвоении орудийных операций для ребенка возникает и само орудие как та новая действительность, которой можно овладеть. Именно такие действия П. Я. Гальперин назвал *орудийными.*

Действия с одним и тем же предметом могут быть у ребенка раннего возраста то ручными, то орудийными. Это хорошо заметно, если пронаблюдать, как ребенок овладевает действиями с ложкой. Сначала он действует ложкой, как продолжением собственного кулачка, потому что это орудийное действие ребенок сразу освоить не может. Ложка «устроена» так, что, зачерпнув ею еду, мы должны поднять ее вертикально, не наклоняя, и в таком положении отправить в рот. Но «невооруженная» ложкой рука действует иначе — двигается по прямой линии ко рту, поэтому ребенок захватывает ложку как можно ближе к ее рабочему концу и даже залезает пальцами в ее углубление, лишь бы часть, которой он непосредственно орудует, по возможности сливалась с его кулачком. Зачерпнув еду, ребенок резким движением косо снизу

вверх поднимает ложку ко рту. Все внимание его сосредоточено не на ложке, а на пище, поэтому часть содержимого ложки вываливается. Простая «логика ложки» долго не выступает перед ребенком, и пройдет немало времени, пока действие не перестроится в соответствии с ней. Но еще долго впоследствии он будет пытаться взять ложку кулачком ниже верхнего широкого края ручки.

Процесс овладения предметным действием описан П. Я. Гальпериным в специальном исследовании. Детям от 2 до 7 лет предлагалось из ящика глубиной 60 см доставать маленькие игрушки (рыбки, кубики, бочонки и т.д.) с помощью лопатки, у которой лопасть была загнута под прямым углом к ручке (как у сапки). В состав действия с этим орудием входило несколько операций — поддевание игрушки, ее закрепление на лопасти и вертикальный подъем. Оказалось, что только к 4 годам дети полностью овладевают этими операциями.

П. Я. Гальперин выделил 4 стадии становления предметного действия:

- 1) сначала дети непрерывно повторяют однотипные и малоэффективные действия лопаткой; удачные приемы случайны и не закрепляются, хотя их становится по ходу выполнения задачи больше; отличительной особенностью этой фазы является то, что ребенок упорно «охотится» за какой-нибудь одной игрушкой, отбрасывая все остальные; отсюда название этой стадии — **стадия целенаправленных проб**;
- 2) быстрые случайные пробы чередуются с замедленным выполнением движений с благоприятным положением лопатки; потом ребенок начинает как бы «подстергать» появление определенных положений орудия — это **стадия подстергания**;
- 3) теперь ребенок делает активные попытки создать удачные положения предмета — не выжидает, а старается воспроизвести его намеренно; но действительное понимание отношений орудия и предмета еще не полное, поэтому употребляемые приемы не всегда являются наилучшими, хотя ребенок очень упорен и настойчив: мышление настойчиво вмешивается в процесс поисков, поэтому это **стадия навязчивого вмешательства**;
- 4) здесь навязчивое применение приемов исчезает, и ребенок в своем поведении начинает руководствоваться правилом: свойства орудия должны соответствовать материальным условиям задачи; эта стадия отличается как полнотой и точностью учета объективных отношений, так и овладением навыками в выполнении нужных движений; в соответствии с этим она названа **стадией объективной регуляции**.

Орудийные действия, которыми овладевает ребенок в раннем детстве, еще несовершенны, развитие их будет осуществляться и дальше. Но основным достижением ребенка является не столько точность отработки соответствующих движений, сколько то, что он **усваивает сам принцип употребления орудий**: воздействовать на предметы можно не только руками, ногами, зубами, но и вещами, специально для этого созданными. Этот принцип принято называть **принципом опосредованного действия**: между предметом действия и его результатом человек помещает **орудие как средство преобразования предмета в продукт**.

В процессе овладения орудийными действиями в раннем детстве происходит и формирование первых интеллектуальных операций. Это происходит, во-первых, потому, что орудийные действия являются более определенными и постоянными, чем другие виды действий, а поэтому легче выделяются и фиксируются. Во-вторых, в орудийных операциях гораздо рельефнее выражена связь орудия с предметами, на которые направлено действие орудия, и тем самым создаются оптимальные условия ориентировки именно на эту связь.

Одновременно с усвоением предметных действий с их общественным смыслом

ребенок овладевает и *правилами поведения в обществе*, связанными с этими предметами. Например, в порыве недовольства ребенок может швырнуть чашку на пол, но сразу же на его лице отразятся испуг и раскаяние, так как к этому времени он понимает, что нарушил правила обращения с предметом, обязательные для всех.

Речевое развитие. Язык усваивается с поразительной быстротой, особенно после того, как дети начинают произносить свои первые слова. За 2,5 года раннего детства речь ребенка развивается от примитивных названий до осознанного выражения мысли, беглой речи, состоящей из грамматически правильных предложений.

Если в 4—8 мес ребенок только лепечет («ба-ба-ба», «да-да-да-да»), а в 12 мес появляются первые более или менее осмысленные отдельные слова («мама», «да», «киска» и т.п.), то в 1,5 года он использует двусловные комбинации («пить сок», «мой мишка» и т.п.), а в 2,5 года начинает употреблять более длинные и сложные выражения («Положи карандаши сюда», «Что это на столе?» и пр.).

Без специального обучения к 4—5 годам дети овладевают правилами грамматики родного языка. В своей речи они верно пользуются многими морфологическими и синтаксическими правилами, включая словоизменение, образование времен, составление предложений. Осваивая *синтаксис*, дети одновременно постигают значения слов и предложений — *семантику*. Но чтобы эффективно общаться, необходимо также знать, как ясно выразить свои намерения и достичь намеченной цели, а для этого необходимо овладеть *прагматическими аспектами языка*: интонацией, паузами, правилами беседы, формами обращения к людям и т.д.

Очень важный путь в речевом развитии — *овладение значением слова*. Любое слово — это обобщение: слово относится не к какой-либо единичной конкретной вещи, а к группе, классу вещей. В класс могут входить предметы, различные по внешним признакам (цвету, форме, величине), но одинаковые по общественному употреблению. Многие слова подбираются в класс с помощью «ритуала называния», который взрослые совершают вместе с ребенком с того момента, когда малыш произносит звуки, напоминающие слово. Взрослые указывают на предметы, называя их, исправляя ребенка при попытке повторить название. Чуть позже ребенок осваивает вопрос «Что это?», и ему достаточно несколько раз услышать название предмета, чтобы начать пользоваться словом. Уже на ранних ступенях детства одно и то же слово связывается ребенком с различными предметами (например, часы — это и маленькие дамские часики, и будильник, и настенные часы), что приводит к использованию *первых обобщений*.

Природа ранних обобщений до конца не изучена. В экспериментах Н. Х. Швачки-на, где детям предлагались различающиеся по цвету, но одинаковые «по имени» игрушки, было показано, что в основе ранних обобщений может лежать *выделение легко замечаемых признаков предметов*.

Взрослые могут назвать предмет с различной степенью обобщенности: так, любимый щенок — это и Принц, и дог, и собака, и млекопитающее, и животное. Дети же в первую очередь усваивают названия средней степени обобщенности и скорее всего назовут дога просто собакой. Взрослые детям 2-3 лет тоже обычно называют предметы на среднем уровне обобщенности: мать наверняка знает, что такое грузовик, «газель» или «ауди», но в разговоре с ребенком будет называть их просто «машины». Это оптимальное обобщение ребенок и усвоит.

Накопление названий предметов происходит, по данным Е. К. Кавериной, в следующем порядке; сначала усваиваются названия непосредственно окружающих ребенка вещей, затем имена взрослых, названия игрушек, изображения предметов одежды и, наконец, частей тела и лица. К 2-2,5 года ребенок понимает почти все обращенные к нему слова. Примерно такой же путь проходит и *понимание названий действий*, от отсутствия реакции на просьбу или неадекватной реакции через пра-

вильное выполнение действия к его усложнению или модификации. Словарный запас достигает 1200-1500 слов к концу 3-го года жизни, в нем встречаются все части речи; среди предложений встречаются основные их типы, включая сложные бессоюзные и союзные предложения.

Собственная речь ребенка тесно вплетена в его деятельность и постепенно начинает выполнять *функцию организации его действий*, входя в них как обязательный компонент. Это и позволяет руководить им при помощи речи, осуществлять вместе с ним совместную деятельность.

На 3-м году жизни понимание речи ребенком не только *возрастает по объему*, но и *изменяется качественно*. Ребенок любит слушать речь взрослых, любит радио, детские пластинки, чтение сказок, стихов, осваивает понимание речи-рассказа. Но это понимание осуществляется лучше в *пределах наглядной ситуации*. Для возникновения понимания и слушания речи с содержанием, выходящим за рамки ситуации, необходима специальная работа с детьми.

Долго в детской речи сохраняется признак *многозначности*: в лексиконе ребенка одно и то же слово может относиться и к предмету, и к действию с ним. Например, для одних детей «дверь» относится к предмету, а для других — к открыванию или закрыванию ее. Строя гипотезу о значении слова, ребенок пользуется своими общими представлениями о мире и сведениями, почерпнутыми из поведения взрослых. Нередко поначалу дети приписывают словам совершенно иные значения, чем взрослые, или, например, *расширяют* значения слова на основе сходства формы, размера, звучания, фактуры, движения предмета или сходства функций.

Детям свойственно расширять значения часто употребляемых слов, которые не обозначают предметы и не могут иметь обобщающего значения на основе перцептивного или функционального сходства (например, слова «больше», «всё», «вверх», «вот» и т.д.). Дети употребляют эти слова в самых разнообразных контекстах, применительно к различным предметам и действиям. Ребенок может использовать слова «на» и «с», снимая носки, забираясь на лошадку и слезая с нее, собирая и разбирая бусы, разворачивая газету и т.д. Здесь значение предлогов обобщено и применяется фактически к любому действию, обозначающему *слияние или разделение предметов и их частей*. Помимо того, расширение смысла может основываться на сходстве субъективных реакций. Например, многие дети любят слово «Вот!», употребляя его в конце любого действия: закончив складывать пирамидку, спустившись с дивана или увидев, что мать закончила его одевать.

Значительно реже дети *сужают* значения. Так, слово «машина» может употребляться только по отношению к движущимся машинам и не использоваться для припаркованных или изображенных на картинке. Некоторые дети словом «киса» обозначают только собственную кошку и т.д.

В психологическом смысле расширение значения более характерно для продуктивной речи, говорения ребенка, чем для понимания. Отталкиваясь то от одной, то от другой черты первоначальной ситуации, где было воспринято значение, ребенок последовательно употребляет слово в других значениях. Можно предположить, что дети, впервые слыша слово, полагают, что это прототип, характерный пример той или иной категории. Ребенок определяет свойства прототипа, а затем расширяет значение слова, обозначая им другие действия или предметы, которым присущи одно или несколько этих свойств.

Сроки начала интенсивного *роста активного словаря*, появления 2—3-словных предложений и первых вопросов, обращенных ко взрослому, зависят в первую очередь от характера общения ребенка и взрослых. Если взрослые мало разговаривают с ребенком, не побуждают его к активному использованию слов, предугадывают любое желание ребенка, не стимулируют обращения к активной речи, развитие речи мо-

жет замедляться.

Третий год жизни характеризуется *возрастающей речевой активностью ребенка*. Расширяется круг его общения, он инициативен в завязывании разговора даже с незнакомыми людьми. Повышается речевая активность во время игр и самостоятельной деятельности ребенка. Дети не только сами очень разговорчивы, но и прислушиваются к речи, не обращенной непосредственно к ним; легко запоминают и воспроизводят небольшие стихи и сказки.

В связи с возросшим пониманием слов и быстрым увеличением словаря *речь превращается для ребенка в основное средство общения*. В раннем детстве речь еще непосредственно связана с практической деятельностью, осуществляемой ребенком, или с *наглядной ситуацией*, в которой или по поводу которой происходит общение. Действия 2—3-летнего ребенка в большинстве случаев осуществляются совместно со взрослыми или при их помощи. Это придает речи *форму диалога*, т.е. форму прямых ответов ребенка на вопросы взрослых и вопросов к ним. Диалогическая форма общения обусловлена также и тем, что деятельность ребенка еще не отделена в своих существенных звеньях от деятельности взрослого. Диалог является как бы частью совместной деятельности ребенка со взрослым.

На 3-м году жизни можно отметить появление сложных предложений, состоящих из 2 и более простых предложений. Успехи в языковом развитии выражаются и в совершенствовании *понимания и производства вопросов*. Двухлетние дети понимают как общие вопросы, требующие ответов «да» или «нет», так и специальные, начинающиеся со слов «где», «кто», «что», и обычно отвечают на них правильно. На вопросы, начинающиеся со слов «когда», «как», «почему» и «зачем», дети могут отвечать так, как будто их спросили «что» или «где», но уже к 3-м годам понимание таких вопросов уточняется.

Собственные первые общие вопросы ребенка звучат в виде утверждений с просительной интонацией в конце предложения. Самые первые и самые частые из специальных вопросов начинаются у них со слов «что» и «где». «Когда», «как» и «почему» появляются чуть позже. Употребление таких слов связано с тем, что ребенок учится становиться на точку зрения другого человека: 2-летние дети, объясняя слова «здесь» или «там», уже ясно представляют себе степень удаленности говорящего. Слова «этот», «тот», «там» дети употребляют в правильном значении уже на 2-м году жизни, но понимание их значения приходит к 4—5 годам.

Основу *умственного развития* в раннем детстве составляют формирующиеся у ребенка новые виды действий восприятия и мыслительных действий.

К началу раннего детства у ребенка складывается *предметное восприятие*: он начинает воспринимать свойства окружающих предметов, улавливать простейшие связи между предметами и использовать это знание в своих действиях с ними. Это создает предпосылки для дальнейшего умственного развития, которое происходит в связи с овладением предметной деятельностью (а позднее — элементарными формами игры и рисования) и речью.

К началу раннего возраста ребенок овладевает *зрительными действиями*, которые позволяют определить некоторые свойства предметов и регулировать практическое поведение. Однако точность и осмысленность такого предметного восприятия очень невелики, хотя на первый взгляд это и незаметно. Кажется, что ребенок хорошо ориентируется в окружающей обстановке, узнает знакомые предметы и людей по фотографиям и картинкам. Но в действительности ребенок 2-го года жизни еще не может достаточно точно определять свойства знакомых предметов — их форму, величину и цвет, а сами предметы обычно узнает не по *сочетанию, совокупности свойств*, а по *отдельным, бросающимся в глаза признакам*, встречавшимся в прошлом опыте.

Основанием для узнавания предметов служат в первую очередь *особенности*

формы предметов. Цвет ребенком поначалу вообще не учитывается, и он одинаково хорошо узнает окрашенные и неокрашенные изображения, а также изображения, окрашенные в необычные, неестественные цвета. Это не значит, как думают некоторые, что в раннем детстве дети не различают цвета. Психофизиологические эксперименты показали, что ребенок различает не только основные цвета, но и их оттенки (называя их как цвета соответствующих предметов), но цвет еще не является признаком, характеризующим предмет.

Чаще всего дети не могут *последовательно, систематически осматривать объект*, выявляя его разные свойства, поэтому их восприятие как бы «выхватывает» какой-то один бросающийся в глаза признак и по нему «опознает» предмет. Нередко это бывает небольшой участок очертаний предмета, с которым ребенок сталкивается при манипулировании. Так, ощупывая игрушечную птичку с острым клювом, ребенок усваивает слово «пти» и далее именуется так все предметы, отдаленно напоминающие птичку, имеющие выступ («клювик»).

С этим же связана удивляющая взрослых способность 2-летних детей узнавать близких людей и предметы по фотографиям, а также на контурных изображениях, передающих характерные детали объекта. Надо иметь в виду, что дети 2-го года жизни не воспринимают рисунки или фотографии как изображения реальных людей и предметов, для них это вполне самостоятельные объекты. Отождествление становится возможным потому, что и в предмете, и в изображении ребенок выделяет какую-либо деталь, характерную для класса предметов с одним названием. Все остальное ребенком не учитывается. Чтобы проверить это, достаточно перевернуть изображение вверх ногами или дать ему бессмысленные картинки с подчеркиванием одного знакомого признака: они опознаются ребенком одинаково и так же одинаково называются.

На всем протяжении раннего возраста восприятие ребенка становится более точным и осмысленным по мере овладения новыми видами восприятия, позволяющими правильно выделять свойства предметов и учиться узнавать предметы по сочетанию этих свойств. Такие действия складываются в освоении предметной деятельности, особенно в овладении соотносящими и орудийными действиями. Многие из таких действий требуют подбора и совмещения предметов и их частей, одинаковых или подходящих друг к другу по форме, величине, цвету: при закрывании коробок крышками, при сборке пирамидок и матрешек и т.д. Сначала дети выполняют эти действия в материальном плане, потом от внешних ориентировочных действий они переходят к *зрительному соотнесению*. Формируется новый тип действий восприятия. Свойство одного предмета превращается для ребенка в *образец, мерку*, которой он «измеряет» свойства других предметов. Величина одного кольца пирамидки становится меркой для других колец, длина палки — меркой для расстояния, форма отверстия в коробке — меркой для вкладывания туда игрушек и т.д. Постепенно ребенок начинает выполнять предметные действия без предварительного примеривания, а только с помощью зрительной ориентировки.

В связи с освоением зрительного соотнесения ребенку 2,5—3 лет становится доступным *зрительный выбор по образцу* (сначала по форме, потом по величине, а позже всего — по цвету), требующий от него осознания, что существует много *разных* предметов с *одинаковыми* свойствами (например, «желтое», «круглое», «мягкое» и т.д.). К 3 годам ребенок более внимательно исследует новый предмет. Характерно, что овладение новым типом действий восприятия ведет к тому, что *исчезает широкое узнавание предметов* по картинкам и на фотографиях, основой которого было их отождествление по отдельным признакам.

Дети раннего возраста еще не усваивают общепринятые *сенсорные эталоны* в качестве средств выполнения действий восприятия. Так, ребенок оказывается не в

состоянии правильно сделать выбор по образцу, если дать ему для сравнения не 2—3, а много разных предметов или если предметы имеют сложную форму, состоят из многих частей или их окраска включает несколько чередующихся цветов.

Образцами при выделении свойств предметов детям служат закрепившиеся в памяти *представления* о свойствах некоторых предметов, хорошо известных из собственного опыта. Поэтому при определении предметов круглой формы ребенок говорит «как мячик», зеленых — «как травка» и т.д.

Знакомясь со свойствами разных предметов, ребенок накапливает запас представлений о них. Для появления представления необходимы активные действия ребенка с этими предметами, поэтому важно, развивая предметные действия, предлагать ему предметы с явными и неявными различиями по величине, форме, цвету, пространственным соотношением деталей. Исследования показали, что ребенок третьего года жизни способен усвоить представления о 5—6 формах (круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник, многоугольник) и 8 основных цветах, хотя еще плохо называет их и не всегда различает тонкие оттенки и различия между ними.

При усвоении предметных действий, главным образом орудийных, в предметах *выделяются наиболее общие и постоянные признаки*, что приводит к формированию обобщений, приобретающих характер *общих понятий*. Этому способствует и значительный прогресс в развитии речи.

Большая часть слов, которые усваиваются в раннем возрасте, обозначают предметы и действия. Названиями цветов и форм, величин и пространственных соотношений дети овладевают с трудом и только при специальном обучении, да и то часто их путают. Слово-название выражает прежде всего *функцию*, назначение предмета, не изменяющееся при изменении внешних свойств (например, лопаткой всегда копают, независимо от ее цвета, величины и формы). Такие слова проще запомнить. Другое дело — слова, обозначающие свойства: здесь надо отвлечься от предмета, его значения и объединить разные предметы по признаку, который чаще всего не имеет значения для их употребления. Возникает противоречие, почти непреодолимое для детского сознания. Освоение названий свойств осуществляется позднее, в 4–5 лет, поэтому при обучении ребенка нет необходимости добиваться их запоминания и правильного употребления.

Вместе со зрительным развивается *слуховое восприятие*, особенно восприятие речи, в основе которого лежит *фонематический слух*, от восприятия слов как нерасчлененных звуковых комплексов с особенностями ритмического строения и интонаций ребенок постепенно переходит к восприятию их *звукового состава*. Звуки разных типов начинают выделяться в слове и опознаваться ребенком в определенной последовательности — сначала гласные, потом согласные. Как правило, к концу 2-го года жизни дети дифференцируют все звуки родного языка.

Звуковысотный слух развивается медленнее, поэтому нет особого смысла учить совсем маленького ребенка петь. Но к 3-му году дети приучаются воспринимать сравнительно небольшое различие звуков по высоте, если это обучение внесено в игру, где, например, высокий голос принадлежит маленькому игрушечному животному, а низкий — большому.

В связи с возникновением игры ребенок получает стимул к развитию **воображения**, которое в раннем детстве носит *воссоздающий характер*. Ребенок может представить себе по рассказу взрослого, по картинке вещи, события, действия. Оно возникает произвольно, без специального намерения, под влиянием интереса к окружающему миру и вызываемых им чувств. В играх ребенок воспроизводит известные по опыту ситуации, не строя собственного замысла. Создавая рисунки, конструкции, он исходит не из образов воображения, а из усвоенных действий, и только завершённый результат вызывает у него соответствующий образ.

Дети раннего возраста еще не умеют перерабатывать жизненные впечатления, обобщать их, поэтому им свойственно устанавливать «прямое замыкание» между тем, что они слышат от взрослых, и образами конкретных предметов, взятыми из опыта.

Иногда кажется, что у детей воображение отличается богатством и творческим характером. Но это впечатление связано с видимой легкостью, с которой дети создают образы, ориентируясь на малейшее сходство одних предметов с другими. В действительности здесь проявляется не богатство воображения, а его *недостаточная управляемость*, расплывчатость, склонность связывать «все со всем» по случайным основаниям. Это особенно видно в сочинительстве 3-летних детей, когда собственные рассказы и сказки — не более чем компиляции из уже знакомых произведений.

Преобладающие виды **памяти** — *двигательная, эмоциональная* и частично *образная*. Ребенок в раннем детстве лучше запоминает то, что он сам сделал или почувствовал, чем то, что видел или слышал.

Память, хотя и играет большую роль в познании (ребенок запоминает представления о свойствах предметов, их назначении, схемы практических действий и т.д.), еще *непроизвольна* и никаких специальных действий с целью запомнить или припомнить ребенок не выполняет. Для запоминания имеет значение *частота повторения* действий.

Иногда ребенок поражает взрослого тем, что знает «наизусть» довольно длинные тексты и даже создает «иллюзию чтения», водит пальцем по строчкам и соблюдая страницы. Так бывает с детьми, которым много читают, и особенно если часто читают знакомые книжки. Но, конечно, это не значит, что у ребенка феноменальная память (в этом легко убедиться, проверив «знание» текста, перестав читать данную книжку) или высокий интеллект. Это — результат общей пластичности нервной системы, мозга, свойственной всем детям раннего возраста.

На пороге раннего детства у ребенка появляются действия, которые считаются проявлением **мышления** — использование связи между предметами для достижения какой-либо цели (например, ребенок притягивает подушку, на которой лежит привлекательный предмет, чтобы достать его). Сначала подобные догадки возникают тогда, когда связь уже готова (предмет лежит на подушке) и ее можно использовать непосредственно. Затем ребенок все шире использует такие связи и начинает самостоятельно устанавливать новые связи и отношения. Это происходит в процессе освоения орудийных и соотносящих действий. Переход от использования существующих или показанных взрослыми связей к их установлению — важный момент в развитии мышления в раннем детстве.

На первых порах установление новых связей идет путем проб и ошибок. Это хорошо заметно в экспериментальных задачах, когда детям предлагается достать далеко расположенный предмет с помощью орудия (палки или пропущенной через предмет тесьмы) — видно, что после ряда проб ребенком выделяются те движения, которые наиболее эффективны. Некоторые дети, достигнув результата, специально возвращают предмет назад и то приближают, то отодвигают его.

Большинство задач такого типа дети решают посредством *внешних ориентировочных действий*. Эти действия отличаются от тех, что служат основой действиям восприятия и направлены не на выявление и учет внешних свойств предметов, а на отыскание связей между предметами и действиями, дающих возможность получить определенный результат.

Мышление, основанное на внешних ориентировочных действиях, именуется *наглядно-действенным*, и это — основной тип мышления в раннем детстве.

Внешние ориентировочные действия, как известно, служат исходным пунктом

для образования внутренних, психических действий. И уже в пределах раннего детства у детей появляются мыслительные действия, выполняемые без внешних проб, *в уме*. Ребенок легко переносит способ, отработанный в одной ситуации, в сходную ситуацию (например, палкой может достать из-под дивана мяч и т.п.). В основе этого лежат пробы, сделанные в уме, когда ребенок действовал)е с реальными предметами, а с их *образами*, представлениями о предметах и способах их употребления.

Мышление, в котором решение задачи осуществляется посредством внутренних действий с образами, называется **наглядно-образным**. В раннем детстве ребенок решает с его помощью лишь ограниченный класс задач, более трудные задачи либо не решаются вовсе, либо переводятся в наглядно-действенный план.

Одним из самых существенных приобретений ребенка становится **знаково-символическая функция сознания**. В раннем детстве ребенок впервые начинает понимать, что одни вещи и действия могут использоваться для обозначения других, служить их *заместителями*.

Символическая (знаковая) функция — это обобщенная способность к осуществлению различения обозначения и обозначаемого и, следовательно, к выполнению действий замещения реального предмета знаком. Это новообразование проходит длительный путь в своем развитии, начинающемся в раннем детстве и завершающемся во взрослости. Оно во многом определяет интеллектуально-социальное развитие ребенка, позволяя осуществлять многие виды деятельности, общаться с помощью речи, учиться и т.д.

В раннем детстве общее правило состоит в том, что сначала ребенок начинает пользоваться заместителями предметов и действий *практически* и только на этой основе постепенно улавливает связь между обозначением и тем, что оно обозначает.

В ходе развития предметных действий формируются *2 типа переноса*. В одних случаях имеет место перенос действия с предметом, усвоенного в одних условиях, в другие условия. Например, взрослый научил ребенка причесываться расческой, и ребенок, освоив действие, начинает причесывать куклу, медвежонка, шубу матери и т.д. В других случаях имеет место осуществление того же действия, но предметом-заместителем. Например, действие причесывания ребенок осуществляет не расческой, а палочкой. В обоих типах осуществляется, с одной стороны, *обобщение действий*, с другой — *отделение схемы действий от предмета*.

Впервые действие замещения возникает при необходимости дополнить привычную ситуацию недостающим предметом, которого нет под рукой. На начальных этапах это замещение осуществляется *собственными руками*. Так, например, 2-летний ребенок подносит кулачок ко рту куклы, «кормя» ее и приговаривая: «Кушай конфету». К этому же возрасту ребенок называет в играх воображаемую пищу (кормя куклу из пустого горшочка, 2-летний ребенок говорит: «Это кисель, кушай»), воображаемые состояния куклы («куколка заболела»), свойства предметов («суп горячий», «штанишки мокрые»). Все это — первые проблески создания игровой ситуации.

Одновременно с этим в раннем возрасте появляется и *использование одних предметов в качестве заместителей других*. В большинстве случаев дети начинают использовать предметы, не имеющие строго определенного игрового значения (палочки, камешки, кубики и т.д.) в качестве дополнительных к сюжетным игрушкам (куклы, животные) или предметам обихода (мебель, посуда).

Здесь в становлении символического действия наблюдаются *2 этапа*: на *первом* ребенок как-то называет эти предметы только после того, как это сделает взрослый (например, камешки=конфеты, кубик=мыло в игре и т.д.). Позже, на *втором этапе* ребенок называет нейтральный предмет после произведения с ним определенного действия. Но самостоятельного называния замещающих предметов *до* вовлечения их в игру и совершения с ними действий еще нет. Это появится позже, в дошкольном возрасте.

Использование в игре предметов-заместителей в раннем возрасте имеет ряд особенностей. Во-первых, это *минимальные требования к сходству заместителя с изображаемым предметом*. Один и тот же предмет *может быть чем угодно* (например, маленькая палочка может быть градусником, ложкой, карандашом, шприцем, ножом и т.д.) и в то же время в рамках одной игры несколько раз менять свое значение (например, палочка, которой только что сделали укол, через минуту превращается в ложку, которой кукла ест суп).

Во-вторых, для изображения одного и того же предмета ребенок *может использовать разные, совершенно непохожие ни друг на друга, ни на реальный предмет заместители* (например, все, чем можно тереть куклу, — камешки, кубики и т.п. — используется в качестве мыла). Смысл здесь в том, чтобы с предметом *можно было производить определенное действие*, которое обычно производится с настоящим предметом. Сходство в цвете, величине, форме, фактуре не требуется.

В-третьих, типичным для употребления замещающих предметов в игре является то, что *неоформленные предметы* (палочки, камешки и т.п.) вносятся в игру как дополнительный материал к сюжетным игрушкам и выступают как средства выполнения того или иного действия с основными сюжетными игрушками.

В раннем детстве впервые появляются **зачатки игровой деятельности**, где имеет место принятие на себя роли (обычно роли взрослого). Впервые это проявляется в 2,0—2,3 года в назывании себя сначала *собственным* именем (например, ребенок по имени Вова подносит ко рту лошадки мисочку и говорит: «Вова кормит лошадку» и т.п.), а затем именем другого человека. Это называние себя собственным именем является симптомом того, что ребенок не только фактически производит какое-либо действие, но и понимает, что именно *он* производит это действие. А затем по предложению взрослого ребенок называет себя *другим* именем. Например, ребенок 2,5 лет помогает воспитательнице кормить детей, которые за обедом плохо ели. Воспитательница говорит: «Ты будешь Ольга Николаевна [имя второго воспитателя]», и ребенок охотно принимает это имя: указывая на себя, говорит: «Это Ольга Николаевна» и копирует действия воспитателя. Конечно, при таком назывании еще нет полноценного *принятия* на себя роли взрослого, но уже есть сравнение своих действий с действиями взрослых и нахождение между ними сходства (если взрослый показывает наличие такого сходства). И это подготавливает появление роли в игре, которое формируется в дошкольном возрасте. Лишь к 3-м годам появятся первые *начатки роли*, что выразится в назывании куклы именем действующего лица (следовательно, кукла выделяется из других игрушек как заместитель человека) и появлении разговора ребенка от лица куклы (зачатки будущей ролевой речи, которая произносится не от лица роли, взятой на себя, а через куклу).

В раннем детстве с развитием игровой ситуации и роли усложняется структура игровых действий. В самом начале они одноактные: игра заключается в кормлении, причисывании, мытье, укладывании спать куклы. Обычно эти действия по многу раз повторяются без вариаций с одним и тем же предметом. В 1,5—2 года ребенок может по несколько минут кряду или с перерывами производить стереотипно одно и то же действие. Чуть позже, между 1,6—2 годами игра уже состоит из двух или нескольких элементарных действий, никак между собой не связанных (например, ребенок сначала убаюкивает куклу, а потом кормит или учит ходить). Несмотря на то что действия производились последовательно, они не представляют еще логически обоснованной цепи действий. В основном в раннем детстве ребенок играет сюжетными игрушками, не наталкивающими на произведение одного определенного действия, и это позволяет узнавать о новых функциях предмета по мере развития действий с ним. Поэтому усложняется и их игровое употребление, и к самому концу раннего детства начинают появляться игры, представляющие собой жизненную цепочку действий (в центре этих игр обычно кукла как заместитель человека). *Логика игро-*

вых действий начинает отражать логику жизни человека.

Развитие символической функции проявляется и **в графических действиях и рисунках детей.** Так, на 2-м году жизни появляются **каракули** — всевозможные графические построения, еще не несущие в себе изобразительного замысла и не имеющие изначально знакового смысла.

От хаотичных движений карандашом по бумаге ребенок постепенно переходит ко все более дифференцированным преднамеренным движениям. Организующее начало — двигательный ритм, поэтому первые рисунки — это пучки дугообразных штрихов, соответствующих размаху руки ребенка. К 3-м годам ребенок научается получать точки и короткие штрихи, осваивает вращательные движения (получаемые «пучки» и «мотки» сначала имеют удлиненную форму, но постепенно закругляются, превращаясь в спирали). К этому возрасту линии рисунка становятся и более разнообразными — закругляются, ломаются под углом, появляются зигзаги, перекрещенные линии, замыкающиеся округлые линии (овалы).

После полутора лет отношение к собственным каракулям становится *осмысленным*: дети начинают **приписывать им какое-либо содержание**, причем сначала одни и те же каракули обозначают и человека, и собаку, и домик, и машину. В отдельных случаях дети начинают заранее объявлять о том, *что* именно они сейчас рисуют, и выполняют графические построения в соответствии с наименованием, например, «буду рисовать палки (птички, травку, дядю, киску)». Но программирование действий изображения не становится постоянной деятельностью ребенка, его по-прежнему больше привлекает рисование само по себе.

К концу 2-го года ребенок начинает более определенно **усваивать изобразительную функцию рисования**: ищет в собственных каракулях сходство с реальными объектами или графическими образцами, предлагаемыми взрослым. Ребенок узнает объект в сочетаниях линий и пятен, которые имеют с ними часто весьма отдаленное сходство. Желание увидеть настолько сильно, что иногда ребенок в одном и том же рисунке усматривает сразу несколько изображений.

На детское рисование оказывает влияние опыт ребенка в целом и, в первую очередь, развитие *понимания графических изображений*. Сначала ребенок вместе со взрослым рассматривает и узнает рисунки в детских книжках. Взрослый специально обучает ребенка пониманию рисунков как *изображений* реальных предметов. Воздействие взрослого подводит ребенка к открытию того факта, что *рисунок* — это не сам объект, а его изображение, знак. И это дает импульс для развития знаковой функции, как это примерно в это же время делает игра.

В рисование ребенок привносит весь свой опыт и старается перенести в изображение процесс своих действий с реальными предметами. Пока ребенок не усвоил изобразительных норм, он нередко пытается передать в рисунке «внезрительные» впечатления (запах, вкус), и эта тенденция сохраняется надолго.

После 2 лет ребенок учится **произвольно воспроизводить собственные изображения**, а позже — **образец взрослого**. Развитие подражания идет не в направлении детализации при воспроизведении отдельных линий, а *воссоздает структуру образа в целом*. К 3-м годам появляются первые *головоноги*. В процессе рисования графические построения выступают в качестве заместителей реальных предметов. Это своеобразные знаки, содержание которых зависит как от возможностей самого орудия, которым эти знаки создаются (карандаши, фломастеры, краски), так и от овладения изобразительными знаками (графическими построениями) как способами передачи некоторых свойств предмета, поддающихся изображению.

Ребенок в раннем детстве поглощен не только близкими людьми и внешним миром, но и собственной персоной. Он неустанно исследует себя. Уже годовалый ребенок имеет некоторые **представления о себе**, об отдельных частях собственного тела. Он их трогает, рассматривает, может правильно указать, где у него глаза, уши, нос.

Однако представления о себе еще не обобщены, нет схемы собственного тела, он даже не узнает себя в зеркале.

Так, в специальной экспериментальной ситуации годовалому ребенку мазали ручку мелом. Он трогал мел, подставлял ручку, чтоб его стерли, но когда его ставили перед зеркалом, намазав мелом нос, не реагировал на свою замазанную рожицу. Ребенок себя в зеркале не знает и, следовательно, еще не имеет представления о себе телесном.

Себя в зеркале, на фотографиях и в рисунках дети начинают узнавать после 1,5-2 лет, и это узнавание значительно запаздывает, если специально не обучать ребенка восприятию своего отражения, если взрослый не помогает ему распознавать предметы на картинках, в книжках и т.д.

К трем годам ребенок, узнавая себя в зеркале, проявляет некоторую обеспокоенность по поводу того, кто же реален — он сам или его изображение. В это время появляются *игры перед зеркалом* — гримасничания, переодевания и т.д., что знаменует собой новый этап в *самоидентификации* — *отождествление себя с разными изображениями* и формирование представлений о себе настоящем. Но изображения себя в более раннем возрасте все еще представляют для ребенка трудность: в кинофрагментах 2,5-3-летний ребенок узнает местность, знакомые вещи и людей, но не узнает себя или узнает через своеобразное «удвоение» (в речи ребенка появляются в этих ситуациях своеобразные обороты: «Вот Петя», «Тот Петя», «Это Пети»).

И только в три года и позже все становится на свои места. Ребенок интересуется всеми возможными способами подтверждения реальности собственного «Я»: он много рассматривает себя, производя «по своему хотению» разные действия пальцами, руками, ногами. В это время наблюдается даже выделение и психическое одушевление частей собственного тела; в игре ребенок познает свою волю над частями тела и самим собой. Дети могут играть с собственной тенью.

Уже с младенчества ребенок проявляет *чувство любви, привязанности* к близким людям. В раннем детстве в связи со становлением нового уровня самосознания и продвижением в общем интеллектуальном развитии ребенок уже стремится получить ласку, похвалу и огорчается, если взрослые им недовольны. К середине 2-го года, если ребенок общается с другими детьми, чувства симпатии, любопытства переносятся и на них. Дети сочувствуют друг другу, стараются помочь, если с кем-то случилась неприятность; если ребенок кого-то обидел, то через некоторое время старается загладить вину, принося свои любимые игрушки, сладости.

Дети этого возраста легко заражаются чувствами других: уже в младенчестве, если плачет один ребенок, то начинают плакать все. В раннем детстве дети заражаются весельем, смехом других, но и огорчением. К трем годам формируются начатки *чувства гордости* за похвалу, за свои хорошие поступки (ребенок готов добиваться похвалы от взрослого), *самолюбия*, а также *чувства стыда* за свои ошибки, неодобряемые взрослыми поступки. Но появление этих чувств еще не означает, что ребенок 3 лет под их влиянием контролирует свое поведение. *Возможность управлять собой в раннем детстве еще очень ограничена*, поскольку господствует непроизвольность. Ребенку трудно, почти невозможно, удержаться от немедленного удовлетворения возникшего желания, трудно заставить себя выполнить трудное или непривлекательное действие.

Это подтверждается простым экспериментом. Детям 1—3 лет после завтрака дали по конфете, предложив сохранить ее до вечера, чтобы «дать попробовать маме». Из 17 детей 2-го года жизни удержались и не съели конфету сразу 7 человек, а из 16 детей 3-го года жизни — 9. Но даже самые стойкие дети регулярно доставали конфету, разворачивали, облизывали ее, потом снова заворачивали и т.д.

С трехлетним возрастом связан и очень важный элемент самосознания — *осоз-*

вание себя как отдельного активного субъекта, самоуправляющегося, имеющего свои чувства, желания и возможности. Все это проявляется в часто повторяющемся тезисе «Я сам!».

Ребенок 3 лет пытается влиять на поведение других людей: так, он пытается подчинить поведение других своим индивидуальным требованиям (кризис 3 лет) — прикладывает телефонную трубку к уху матери, просит взрослого пересесть на другой стул, помочь разобраться в игре, произвести какое-либо действие (подкинуть ребенка, издать какой-нибудь забавный звук, скорчить гримасу и т.д.). Среди социальных навыков ребенка *привлечение и удержание внимания взрослого на себе* — один из самых важных. Кроме того, ребенок осваивает тактику выражения чувства привязанности или раздражения взрослым.

В соответствии с новым уровнем самосознания изменяется и **общение** ребенка со взрослыми. Оно характеризуется М. И. Лисиной как *ситуативно-деловое* и начинает формироваться с 6 мес, сменяясь после 2,5—3 лет *внеситуативно-познавательным*. Главной особенностью этой формы коммуникации является протекание общения на фоне практического взаимодействия ребенка и взрослого и связь коммуникативной деятельности с таким взаимодействием.

Овладение предметными действиями, игрой, говорением приводит к *усложнению потребности в общении* со взрослыми. Помимо внимания, ласки, доброжелательности ребенок раннего возраста начинает испытывать нужду еще и в *сотрудничестве* со взрослым. Такое сотрудничество не сводится к простой помощи взрослого в игре или действиях ребенка — теперь ребенку требуется *соучастие* взрослого, он хочет быть рядом со взрослым и *жить общей с ним жизнью*, выполнять общее дело. Только такое сотрудничество обеспечивает ребенку достижение практического результата при своих ограниченных возможностях и одновременно позволяет ребенку овладеть вниманием взрослого и испытать его благожелательность. Сочетание 3 моментов (*доброжелательности, внимания и сотрудничества*) характеризует сущность новой потребности ребенка в общении.

Ведущими в раннем детстве становятся *деловые мотивы* общения, которые тесно сочетаются с мотивами *познавательными и личностными*. *Познавательные мотивы* возникают в процессе удовлетворения потребностей в новых впечатлениях, одновременно с которыми у ребенка появляются поводы для обращения ко взрослому. *Деловые мотивы* появляются в ходе удовлетворения потребности в активной деятельности, как результат необходимости в помощи взрослых. И наконец, *личностные мотивы* общения специфичны для той сферы взаимодействия ребенка и взрослого, которая составляет самую деятельность общения. Если деловые и познавательные мотивы играют служебную роль и опосредуют достижение более далеких, конечных мотивов, то личностные получают в деятельности общения свое конечное удовлетворение.

В общении в раннем детстве главное место отводится речи, хотя в 1—1,5 года ребенок может еще использовать действия, позы, локомоции (тянется телом, ручками, чтобы его взяли на руки и т.п.). Овладение речью *позволяет детям преодолевать ограниченность ситуативного общения и перейти от чисто практического сотрудничества со взрослыми к сотрудничеству «теоретическому»*. К трем годам появляется *внеситуативно-познавательная* форма общения ребенка и взрослого (и сохранится примерно до 5 лет). Теперь ребенок может обсуждать со взрослым события, явления, взаимоотношения в предметном мире. Нужды познавательной деятельности приводят к тому, что потребности ребенка обогащаются новым элементом — потребностью в *уважении взрослого*, потому что только понимание взрослым важности и значимости волнующих ребенка вопросов обеспечивает достаточную вовлеченность взрослого в «теоретическое» сотрудничество с ребенком.

С развитием общения ребенок все сильнее вовлекается в систему социальных от-

ношений и должен ориентироваться на те *нормы поведения*, которые приняты между людьми.

Уже в период от 1,5 года до 2 лет ребенок имеет представления о том, что игрушки и книжки должны быть целыми, одежда чистая и не мятая, не рваная и со всеми пуговицами, что самому надо быть умытым и причесанным, а в вещах поддерживать порядок. Одновременно дети усваивают *элементарные нормы поведения* в тех или иных ситуациях, обычно связанные с аккуратностью, сдерживанием агрессивности, послушанием. Эти представления и являются *первыми нормами*, которые ложатся в основу детского понимания, что правильно, что нет, что хорошо, а что плохо. Так ребенок *осваивает первую ступень нравственного чувства*. Понятно, что такое усвоение нравственных норм возможно только с помощью посредника-взрослого.

Первые нравственные нормы еще не очень устойчивы, и в силу слабого контроля за своим поведением ребенок часто и легко их нарушает.

Ж. Пиаже разработал интересный эксперимент для изучения моральных суждений детей. Он рассказывал им истории, герои которых (дети такого же возраста) совершали различные неблагоприятные поступки, а затем обсуждал с малышами рассказанное. Так, в одной из историй некто Жан нечаянно разбивает поднос с 10 чашками, а некто Анри, вопреки запрету взрослых полезший в буфет за вареньем, разбивает 1 чашку. Детям задавался вопрос: кого из детей надо сильнее наказать? Дети раннего возраста (3—4—5) пребывают в уверенности, что сильнее надо наказать нанесшего больший материальный ущерб — Жана, который разбил 10 чашек. В другой истории мальчик совершает плохой поступок (допустим, разбивает мячом стекло в магазине) и убегает от гнева взрослого. Но когда он перебегает ручей по мостику, доска под ним подламывается и он падает в воду. Ж. Пиаже спрашивал, почему с мальчиком произошло несчастье? До 6—7 лет, а иногда и дольше, дети уверены, что это не случайно — доска подломилась именно потому, что мальчик совершил плохой поступок и не признался.

Рассуждают, следовательно, на моральные темы дети весьма свободно и поступают тоже своеобразно. В опыте Е. В. Субботского им предлагалось с помощью загнутой под прямым углом лопатки переложить из банки в ведро 3 шарика для пинг-понга. Перед началом эксперимента детям рассказывалась история о мальчике, которого дядя попросил переложить шарики за награду — конфету. Он положил конфету на стол и вышел. Мальчик попытался переложить шарики лопаткой, но у него никак не получалось, и тогда он переложил их руками. Когда дядя вернулся, мальчик сказал, что переложил лопаткой, и получил конфету. Детей спрашивали, хорошо ли поступил мальчик и как бы сам ребенок поступил на его месте. Экспериментатор выслушивал моральные ответы ребенка и, положив конфету на стол, уходил. Комната, где проходил эксперимент, была оборудована зеркалом Гезелла: экспериментатор, оставаясь невидимым, мог наблюдать за ребенком.

Все дети от 3 до 7 лет, на словах осуждая поступок героя, на деле перекладывают шарики руками. Даже в 3 года ребенок прекрасно понимает: нет доказательств — не виноват. И даже если экспериментатор остается в комнате, дети всеми силами пытаются отвлечь или удалить его из комнаты, чтобы все-таки переложить их руками. Но поведение ребенка после обмана резко меняется. До опыта большинство детей с интересом беседовали с экспериментатором, но, обманув, всячески избегали контакта.

По мере развития ребенка происходит постепенное изменение той социальной ситуации развития, которая была в начале возраста. И раз ребенок становится иным, старая социальная ситуация уничтожается и должен начаться новый возрастной период, к которому ребенок переходит через кризис 3 лет.

Его проявления впервые были описаны Э. Келер в работе «О личности трехлетнего ребенка».

1. **Негативизм** — тенденция ребенка идти вразрез со всем тем, что требует и предлагает взрослый; хотя внешне он напоминает обычное непослушание, внутренняя психологическая природа его другая: ребенок отказывается делать нечто не потому, что он *не хочет*, а *только потому, что этого требует взрослый*. Это реакция не на *содержание действия*, а на само предложение, исходящее от взрослого. Происходит своеобразный сдвиг мотивировки, и ребенок демонстративно негативистичен: иногда он не выполняет даже то, что ему хочется только потому, что предложение исходит от взрослого. То есть негативизм заставляет ребенка поступать иногда вопреки своему аффективному желанию, лишь бы *противопоставить свою самостоятельность, независимость* требованиям взрослых. При крайней форме негативизма дело доходит до того, что можно получить противоположный ответ на любое конструктивное предложение, высказанное авторитарным тоном. Негативизм отличается от непослушания в двух аспектах. Во-первых, на первом месте здесь оказывается *социальное отношение* к другому человеку. Реакция ребенка мотивируется не содержанием ситуации, а актом социального порядка: он адресован человеку, а не содержанию того, о чем ребенка просят. Во-вторых, ребенок, вступивший в кризис 3 лет, по-новому относится к себе и собственным переживаниям: он не действует непосредственно под влиянием эмоции, а *поступает наперекор своей тенденции*. Если до кризиса наблюдается единство эмоции и деятельности, то сейчас появляется мотивация вне конкретной ситуации — в отношении других людей. *Негативизм — такая реакция, такая тенденция, где мотив находится вне данной ситуации*.

2. **Упрямство**, которое надо отличать от настойчивости: при настойчивости ребенок добивается того, чего ему действительно *хочется*; упрямство же — такая реакция, когда ребенок настаивает на чем-либо не потому, что ему этого сильно хочется, а потому, что *он этого потребовал*, и он настаивает на своем требовании. Мотивом упрямства является то, что ребенок связан *своим первоначальным решением* делать или не делать что-либо, требовать или не требовать чего-то. По Л. С. Выготскому, два момента отличают упрямство от обычной настойчивости. Первый, общий с негативизмом, имеет отношение к мотивировке: если ребенок настаивает на желаемом — это не упрямство, но если он настаивает *единственно ради того, чтобы продемонстрировать верность принятому самостоятельно решению*, — он упрямится. Второй момент: если для негативизма характерна социальная тенденция, т.е. ребенок поступает *наоборот* по сравнению с требованием взрослых, то при упрямстве характерна та же тенденция по отношению к себе — он так сказал, этого и держится.

3. **Строптивость** — этот симптом настолько характерен для возраста 3 лет, что весь возраст иногда называют «возрастом строптивости». От негативизма строптивость отличается тем, что она *безлична*. Если негативизм направлен против взрослого, то строптивость, скорее, — *против норм воспитания, установленных для ребенка вообще*, против навязываемого образа жизни. Она выражается в своеобразном детском недовольстве, пренебрежении к тому, что предлагают и делают. От упрямства строптивость отличается *направленностью вовне*, стремлением во что бы то ни стало настоять на своем во всем: по отношению к игрушкам, одежде, еде, действиям и т.д. Именно этот симптом обычно резко бросается в глаза: ласковый, послушный, ведомый ребенок вдруг становится всем недовольным, неуправляемым существом. От обычной неподатливости ребенка строптивость отличается *тенденциозностью*: ребенок демонстративно недоволен, бунтует против всего того, чему подчинялся раньше.

4. **Своеволие, своеправие**. Оно связано с нарастающим стремлением ребенка к самостоятельности, эмансипации от опеки взрослого; теперь ребенок все хочет де-

лать сам.

5-7. Оставшиеся три симптома кризиса имеют второстепенное значение. Это **протест-бунт**, выражающийся в постоянной готовности ребенка к ссоре, в повышенной раздражительности, в высоком уровне конфликтности и к сильному накалу страстей в конфликте. Создается впечатление, что ребенок воюет со всем миром сразу, даже с теми, кого раньше очень любил. Ссоры с родителями для трехлетнего ребенка — обычное дело. С этим тесно связан симптом **обесценивания требований взрослых**, которые раньше беспрекословно выполнялись. Ребенок ругается, употребляет известные ему бранные слова (например, «дура» по отношению к матери), плюется, топает ногами и т.п. Характерен отказ от ранее привлекательных игрушек, еды. В его лексиконе появляется много слов и терминов, обозначающих плохое, отрицательное, которые он относит к вещам, нейтральным по смыслу (одежде и обуви, книжкам, игрушкам, еде). И наконец, последний симптом кризиса имеет двойственную природу: в семье с единственным ребенком он проявляется как **деспотизм**, особенно по отношению к матери. Ребенок изыскивает тысячу способов, чтобы продемонстрировать власть над окружающими (это и обиды, и угрозы, и упрашивания). Ребенок как бы старается вернуть состояние раннего детства, стать господином положения, центром внимания. В семьях с несколькими детьми этот симптом проявляется как **ревность**.

Эти симптомы делают ребенка **трудновоспитуемым**, кажется, что он резко изменился в худшую сторону в течение столь короткого времени. Но в кризисе есть конструктивное содержание: все указанные симптомы вращаются вокруг оси «Я» ребенка и его отношений с окружающими и преследуют цель эмансипации ребенка от взрослого. И. С. Выготский говорил, что в раннем детстве ребенок психологически, социально еще не отделен от окружающих его людей, и кризисом трех лет открывается это отделение.

Кризис 3 лет — это перестройка социальных отношений ребенка, смена его позиции по отношению к окружающим взрослым и прежде всего к авторитету родителей — он пытается установить новые, более высокие формы отношения с окружающими.

Это также и кризис его личности. По Д. Б. Эльконину, кризис 3 лет — это кризис **социальных отношений**, а всякий кризис отношений есть кризис выделения своего «Я». Феномен «Я сам», хорошо знакомый всем родителям, означает не только возникновение внешней самостоятельности, но и одновременное **отделение ребенка от взрослого**. В результате такого отделения взрослые как бы впервые возникают в мире детской жизни. Из мира, ограниченного предметами, этот мир превращается в мир, полный взрослыми.

Эта отделенность готовится всем психологическим содержанием развития между годом и тремя. Например, в речи появляется группа слов «это», «то», «здесь», «теперь», «там», «потом», «я», «ты» и т.д. — для них характерно то, что они зависят от позиции говорящего. Социальная категоризация разграничивает окружение ребенка на «мы» и «они», «я» и «ты». В это время он также начинает пользоваться категорией времени — мир делится на «сейчас» и «не сейчас». В результате этих процессов ребенок начинает мыслить себя как «дискретное» самостоятельное существо, использовать местоимение «я».

Д. Б. Эльконин предположил, что у ребенка возникают и приобретают динамику собственные желания. В младенчестве он ведет себя так, как будто хочет того, чего хочет взрослый. В раннем возрасте ребенок уже гораздо чаще *хочет сам*, но по-прежнему должен хотеть то, чего от него хочет взрослый. К концу раннего возраста желания ребенка становятся обобщенными и аффект (проявления кризиса) тем сильнее, чем с более обобщенными желаниями он связан. В раннем возрасте у ребенка есть только единичные аффекты, поэтому детей в этом возрасте на самом деле не так

уж трудно воспитывать — достаточно лишь переключать их внимание.

Д. Б. Эльконин предполагал, что обобщенные желания ребенка раннего возраста заключаются в *стремлении действовать самому, как взрослые люди*. И такие возможности ему предоставляет игра.

Выводы и заключения

1. Раннее детство охватывает возраст от 1 до 3 лет.
2. Уже в кризисе первого года жизни складываются основные противоречия, переводящие ребенка на новый этап развития. Во-первых, автономная речь как средство общения обращена к другому, но лишена постоянных значений, что требует ее преобразования в форму, которая понятна другим и используется как средство общения с другими и управления собой. Во-вторых, манипуляции с предметами должны смениться деятельностью с предметами по их общественно закрепленному назначению. В-третьих, из только осваивающего самостоятельное передвижение в пространстве существа ребенок должен превратиться в существо, для которого ходьба — лишь средство для достижения других целей, а не самостоятельное действие. Соответственно, три важных новообразования раннего детства — речь, предметная деятельность и ходьба.

В раннем детстве обнаруживается связанность ребенка с конкретной ситуацией: поведение ребенка целиком определяется ситуацией, он не привносит в нее знаний о других возможных вещах и явлениях. Это связано со своеобразным единством между сенсорными и моторными функциями, тесной связанностью восприятия и эмоционального отношения. Восприятие является ведущей психической функцией этого периода, что обуславливает специфику других психических функций: память проявляет себя в узнавании, мышление — как его наглядно-действенная форма и т.д.

Общение со взрослым принимает в раннем детстве сначала форму ситуативно-делового, а к концу возраста — внеситуативно-познавательного общения.

Центральным новообразованием возраста является возникновение у ребенка *сознания*, выступающего для других в виде собственного «Я». К трем годам обнаруживается осознание себя как отдельного активного субъекта, самоуправляющегося, имеющего свои чувства, желания и возможности. Все это проявляется в знаменитом кризисе 3 лет.

Основные симптомы кризиса 3 лет: негативизм, упрямство, строптивость, своеволие (своенаравие), протестное поведение, обесценивание требований взрослых, ревность, деспотизм. Конструктивное содержание кризиса связано с нарастающей эмансипацией ребенка от взрослого. Кризис 3 лет — это перестройка социальных отношений ребенка, смена его позиции по отношению к окружающим взрослым и прежде всего к авторитету родителей — он пытается установить новые, более высокие формы отношения с окружающими.

Изменение социальной ситуации развития на протяжении дошкольного детства. Игра и другие виды деятельности. Общение со взрослыми и сверстниками. Развитие восприятия и мышления ребенка; развитие внимания и опосредованного поведения; развитие памяти; развитие воображения. Развитие личности дошкольника.

Отделение ребенка от взрослого к концу раннего возраста создает предпосылки

для создания **новой социальной ситуации развития**. 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*.

Противоречие этой социальной ситуации развития Д. Б. Эльконин видит в том, что ребенок есть член общества, вне общества он жить не может, и основная его потребность — *жить общей жизнью со взрослыми*. Но осуществить это в современных исторических условиях невозможно, и жизнь ребенка проходит в условиях опосредствованной, а не прямой связи с миром. Такую связь осуществляет **игровая деятельность** ребенка.

Игра возникает тогда, когда появляются *нереализуемые непосредственно тенденции ребенка действовать как взрослый и вместе с тем* сохраняется характерная для раннего детства тенденция к *немедленной реализации желаний*. Сущность игры, по Л. С. Выготскому, состоит в том, что она есть *исполнение обобщенных желаний ребенка, основным содержанием которых является система отношений со взрослыми*.

Характерная черта игры состоит в том, что она позволяет ребенку выполнять действие при отсутствии условий реального достижения его результатов, поскольку мотив его заключен не в получении результата, а в самом процессе выполнения действия. «Лошадка» заменяется палочкой, и ребенок «едет» на ней потому, что ему важно *ехать*, а не *доехать*. Действие, воспроизводимое в игре, и фактические его операции сами по себе являются вполне *реальными*, но наблюдается явное *несовпадение содержания действия (например, «управление автомобилем») и его операций (вращение случайно попавшегося колесика)*. Оно приводит к тому, что ребенок начинает выполнять игровое действие в воображаемой ситуации.

Для воображаемых («мнимых») ситуаций характерен перенос значений с одного предмета на другой и действия, воссоздающие в обобщенной и сокращенной форме реальные действия взрослых. Именно поэтому в игре палочка может быть лошадкой, брусок дерева — мылом, прутик — карандашом и т.д. С ними можно *производить те же действия, что и с реальным предметом*. Это становится возможным на основе расхождения *видимого и смыслового полей*, появляющегося в дошкольном возрасте и позволяющего возникнуть внутреннему плану действий.

Суть игры состоит в том, что в ней ребенок оперирует *значениями*, оторванными от вещей, но опираясь на реальные *действия*. Противоречие игровой деятельности состоит в том, что в ней возникает *движение в смысловом поле, но способ движения остается как во внешнем действии*: в игре все внутренние процессы развернуты во внешнем действии.

В сюжетной игре ребенок принимает на себя те *роли*, которые так или иначе соответствуют некоторым общественно-трудовым функциям взрослых, и вносит в свою игру некоторые *нормы отношений*, связанных с этими функциями. В процессе игры происходит воспроизведение этих отношений в совместной деятельности детей. Выполняя взятую на себя роль, ребенок воспроизводит соответствующие ей действия, но, конечно, *переносит* их с реальных предметов на заместители. Вместе с тем при таком переносе действий и сами предметы как бы «насыщаются» свойствами, которые им самим по себе не присущи.

В процессе ролевой игры ребенок начинает ориентироваться *в общем смысле человеческой деятельности*, в том, что любое предметное действие включено в человеческие отношения, так или иначе направлено на других людей и оценивается ими как значимое или незначимое. Ребенок обнаруживает при этом, что сами отношения имеют *иерархическую систему соподчинения, управления и исполнения*.

Попеременно выполняя в воображаемых ситуациях различные функции взрослого человека и сопоставляя их особенности с собственным реальным опытом, ребе-

нок начинает различать *внешнюю и внутреннюю* стороны жизни взрослых и своей собственной жизни. Он открывает у себя наличие *переживаний* и начинает осмысленно ориентироваться в них, благодаря чему у него возникают новые *отношения к самому себе*. Эти переживания обобщаются (как пишет Л. С. Выготский, возникают *аффективные обобщения*), у ребенка появляется даже своеобразная «логика чувств».

В структуре игры можно выделить несколько элементов.

1. Любая игра имеет *тему* — ту область действительности, которую ребенок воспроизводит в игре; дети играют в «семью», «больницу», «столовую», «магазин», «Бабу Ягу и Ивашечку», «Белоснежку и семь гномов» и т.д.; чаще всего тема берется из окружающей действительности, но дети «заимствуют» и сказочные, книжные темы.

2. В соответствии с темой строится *сюжет*, сценарий игры; к сюжетам относят определенную последовательность событий, разыгрываемых в игре. Сюжеты разнообразны: это и индустриальные, и сельскохозяйственные, и ремесленные, и строительные игры; игры с бытовыми (семейный быт, сад, школа) и общественно-политическими сюжетами (демонстрация, митинг); военные игры, драматизации (цирк, кино, кукольный театр, постановки сказок и рассказов) и т.д. Некоторые игры (особенно с бытовыми сюжетами) разыгрываются с разным содержанием на протяжении всего дошкольного детства. Игры на одну и ту же тему могут быть представлены разными сюжетами: так, например, игра в «семью», в «дочки-матери» реализуется разыгрыванием сюжетов прогулки, обеда, стирки, приема гостей, мытья ребенка, его болезни и т.д.

3. Третьим элементом в строении игры становится *роль* как обязательный набор действий и правил их выполнения, как моделирование реальных отношений, существующих между людьми, но не всегда доступных ребенку в практическом плане; роли выполняются детьми при помощи *игровых действий*: «врач» делает укол «больному», «продавец» отвешивает «покупателю» «колбасу», «учитель» учит «учеников» «писать» и т.д.

4. *Содержание игры* — то, что ребенок выделяет как основной момент деятельности или отношений взрослых. Дети разных возрастных групп при игре с одним и тем же сюжетом вносят в нее разное содержание: для младших дошкольников это — многократное повторение какого-либо действия с предметом (поэтому игры могут именоваться по названию действия: «качать куколку» при игре «в дочки — матери», «лечить медвежонка» при игре «в больницу», «резать хлеб» при игре «в столовую» и т.д.); для средних это — моделирование деятельности взрослых и эмоционально значимых ситуаций, выполнение роли; для старших — соблюдение правила в игре.

5. *Игровой материал и игровое пространство* — игрушки и разнообразные другие предметы, при помощи которых дети разыгрывают сюжет и роли. Особенностью игрового материала становится то, что в игре предмет используется не в своем собственном значении (песок, плитки, лоскутки, пуговицы и т.п.), а в качестве *заместителей* других, недоступных ребенку практически, предметов (сахар, тротуарные блоки, ковры, деньги и т.п.). Игровое пространство представляет собой границы, в пределах которых территориально разворачивается игра. Оно может символизироваться наличием определенного предмета (например, сумочка с красным крестом, положенная на стул, означает «территорию больницы») или даже обозначаться (например, дети мелом отделяют кухню и спальню, дом и улицу, тыл и фронт).

6. *Ролевые и реальные отношения* — первые отражают отношение к сюжету и роли (конкретные проявления персонажей), а вторые выражают отношение к качеству и правильности выполнения роли (они позволяют договариваться о распределении ролей, выборе игры и реализуются в игровых «ремарках» типа «надо делать

так», «ты неправильно пишешь» и т.п.).

Будучи ведущей деятельностью на протяжении всех лет дошкольного детства, игра неодинакова на всем своем протяжении. В детской психологии выделяют следующие **этапы развития игры**.

1. Предметная игра. В младшем дошкольном возрасте игры носят *процессуальный характер*. В несложных по содержанию играх смысл для детей содержится в самом *процессе действия*, а не в том результате, к которому это действие должно привести. Этап предметной игры связан преимущественно с овладением специфическими функциями предметов, еще недоступных ребенку в практической деятельности. Способом является разворачивание и обозначение в игре условных предметных действий («кормить куклу», «резать хлеб»).

2. Ролевая игра. В среднем дошкольном возрасте в играх главное место занимает выполнение роли, и интерес игры состоит именно в выполнении моделирующих отношения взрослых действий. Этап ролевой игры обусловлен овладением ребенком отношениями между людьми, опосредующими отношения к предметам. Этой игре соответствует и следующий по сложности способ — ролевое поведение, связанное с обозначением и реализацией ролевой позиции, подчиняющей себе предметные действия (играть «во врача», «в дочку-матери» «в Изауру», «в милиционеров»).

3. Игра с правилами. На этом этапе детей интересует не просто роль как таковая, но и то, насколько реалистично она выполняется. Повышается требовательность детей к правдивости и убедительности, реалистичности исполнения ролей и сюжетов, использованию игрового материала (к игре охотно привлекаются реальные предметы и вещи, одежда взрослых), к соблюдению правил в игре. Этап игр с правилами связан с выделением ребенком скрытых в отношениях между людьми задач и правил человеческих действий и *сдвигом мотива игры с процесса на результат*. На этом этапе появляются игры-драматизации, игры-фантазирования. Третий способ построения игры — сюжетосложение связанное с разворачиванием в игре последовательности целостных ситуаций («играть в больницу», «играть в парикмахерскую»).

Развитие игры идет *от ее индивидуальных форм к совместным*: с возрастом растет состав участников игры и длительность существования игрового объединения. Младшие дошкольники чаще играют в одиночку, но уже у 3-летних детей фиксируются объединения группами в 2—3 ребенка. Продолжительность такого объединения коротка (всего 3-5 минут), после чего дети одной группы могут присоединиться к другим группам. За 30-40 минут наблюдения за игрой малышей можно зафиксировать до 25 таких перегруппировок.

К 4—5 годам группы охватывают от 2 до 5 детей, а продолжительность совместной игры здесь доходит до 40-50 минут (чаще около 15 минут). Обычно игра начинается одним ребенком, а затем к нему присоединяются другие; предложение одного ребенка находит отклик у других детей, на основе чего возникают игры с общим сюжетом. В среднем дошкольном возрасте дети уже могут согласовывать свои действия, распределять роли и обязанности.

У детей 6—7 лет уже есть *предварительное планирование игры*, распределение ролей до ее начала и коллективный подбор игрушек. Группы в игре становятся многочисленными и долговременными (иногда дети способны играть одну игру в течение нескольких дней, сохраняя игрушки и игровое пространство).

Тематика игр также меняется со временем. Д. Б. Эльконин говорит о двух тематических группах игр: 1) взрослые, их работа, отношения с другими людьми; 2) эмоционально значимые события.

По мере усложнения и расширения опыта ребенка изменяется и *мотивация* игровой деятельности. Так, если для младшего и среднего дошкольного возраста характерным мотивом служит воссоздание эмоционально значимых ситуаций и действий значимых взрослых, а также желание общаться, то для старших дошкольников

таким мотивом становится еще и *фантазирование*, так как оно связано с относительной независимостью от внешних обстоятельств и возможностью действовать по «собственному хотению, по собственному велению».

Но игра — хотя и важнейшая, но не единственная деятельность, которую осваивает дошкольник. В частности, это **изобразительная деятельность** ребенка. Ей предшествует **дотобразительный период** в конце раннего детства — *стадия каракуль*, т.е. всевозможных графических построений, не несущих в себе изобразительного замысла и не имеющих изначально знакового смысла. На этой стадии происходит овладение карандашом, как специфическим предметом как *орудием* деятельности.

К 3 годам ребенок имеет уже некоторый графический опыт и некоторый запас графических образов, позволяющих ему изображать предметы. Но ограниченность этого запаса становится очевидной, если попросить 3-летнего ребенка нарисовать, например, последовательность таких предметов: мяч, арбуз, картофелину, воздушный шар, грушу, свеклу, лампочку и кубик. Все перечисленные предметы ребенок изображает при помощи одинаковых неправильных кружочков. Так же одинаково младшие дошкольники изображают любого человека — в виде «головонога».

Вопрос о том, как черкание по бумаге приобретает характер изображения, — центральный для понимания природы детского рисования. Специфику рисования как особого вида деятельности, как указывает В. С. Мухина, составляет именно **изобразительная, знаковая функция**.

Общепризнано, что ребенок в какие-то моменты внезапно узнает в начертанных им каракулях тот или иной предмет и называет его. От «узнавания» случайно возникшего сочетания штрихов ребенок переходит к **намеренному изображению предмета**. На протяжении дошкольного возраста происходит постепенное *опережение называния*, а не изображения. Если младшие дошкольники сначала рисуют нечто, а потом, узнав, это называют, то средние дошкольники называют изображение *в процессе* рисования и дорисовывают в соответствии с данным наименованием. Старшие дошкольники сначала планируют и называют то, что намерены нарисовать, а затем старательно рисуют в соответствии с замыслом. Так же, с возрастом, нарастают и способность ребенка узнавать нарисованное другими и рисовать для других, а также речевое сопровождение рисования, стремление к достоверности изображаемого.

Большая часть рисунков младших и средних дошкольников — это изображения *отдельных предметов* (человечки, домики, цветы, автомобили и т.д., а под влиянием занятий по рисованию в детском саду — ленточки, дорожки, заборчики, солнце, шарики, снеговик, елочки и т.д.). В это время дети рисуют довольно *шаблонно*, следуя принятому однажды образцу. Сходство изображения с реальным объектом для ребенка *несущественно*: он знает, что *так* рисуют этот объект, и этого оказывается достаточно. Поэтому шаблонные образцы изображения отдельных предметов (домика, лодочки, человечка, елочки и т.д.) передаются из поколения в поколение, надолго закрепляясь в возрастах. Так, современные городские дети, живущие в высоких многоэтажках, все же рисуют одноэтажный домик с треугольной крышей и трубой, из которой идет дым.

Надо сказать, что детей специально учат рисовать в дошкольном возрасте (чего, кстати, нельзя сказать об игре, которой никто систематически не учит ребенка) — показывают образцы, демонстрируют технические приемы (проводить округлые линии, поворачивать их под углом, наносить мазки кисточкой и т.п.), обращают их внимание на недостатки в рисунках и способы их устранения. Но никакие формы обучения не могут привести к тому, чтобы ребенок начал рисовать, как взрослый. И не столько из-за несформированности технических навыков, сколько из-за небольшого опыта и специфического видения мира ребенком.

Ребенок изображает в рисунке *не то, что он видит, но и то, что он знает об объекте* (пример тому — «прозрачные» или «рентгеновские» рисунки), то, что ему представляется *главным, существенным* в объекте. Изображение предмета поэтому сильно зависит от степени знакомства с ним ребенка. Экспериментально установлено, что объекты, с которыми ребенок имел возможность действовать, изображаются полнее и лучше, чем те, которые он может только наблюдать.

Это относится и к использованию *цвета* в рисовании. Так, в младшем и среднем дошкольном возрасте дети почти не соотносят цвет

объекта с цветом используемого карандаша или фломастера. Они выбирают цвет либо совсем случайно, используя первый попавшийся карандаш, либо всегда берут свой «любимый» цвет. Часто дети стараются в рисунке использовать как можно больше разных цветов и рисуют, попеременно используя много зажатых в кулаке карандашей. Только после 4 лет ребенок начинает использовать цвет как обязательный признак изображаемого объекта. На всех рисунках заметны следы штрихового закрашивания травы зеленым цветом, неба — синим, солнца — красным или желтым, но это еще не результат собственных наблюдений, а заимствование *цветовых шаблонов* взрослых (подобно домику с трубой).

Чем старше дошкольник, тем лучше он передает в рисовании цвет и *форму предметов*.

Старший дошкольный возраст (особенно 5 лет и старше) — возраст расцвета рисования. В это время от изображения отдельных предметов дети переходят, как в игре, к *сюжетному рисованию* (изображению бытовых сцен и событий, иллюстраций к сказкам и мультфильмам) со множеством предметов и персонажей.

Старшие дошкольники почти всегда имеют *предварительный замысел* рисунка, которому стараются следовать. Поэтому в это время дети активно пользуются ластиком и исправляют неточные изображения в соответствии с имеющимися представлениями. Здесь ребенок часто испытывает расхождение между образом, имеющимся в представлении, и техническими средствами его воплощения.

В старшем дошкольном возрасте ребенок немного понимает *пропорции и перспективу*, но все же большинство его рисунков *плоскостные*. Типичным является расположение предметов в ряд на одной линии или по «этажам».

Особенностью рисунков в это время является также их насыщение *детальми реалистического плана*. Особенности предметов и явлений часто не прорисовываются ребенком, а только обозначаются (причем дети обозначают в рисунке даже то, что в данной проекции увидеть нельзя — это так называемые «рентгеновские рисунки», когда сквозь фигуры первого плана «просвечивают» фигуры второго плана; изображение обоих глаз, носа, рук и ног у человека, стоящего в профиль, и т.д.): так, 5 пальцев на руке изображаются пучком линий или «колбасок», отходящих от круглой ладони, волосы часто рисуются по одной волосинке дыбом или заменяются челочкой и т.д.

Дошкольник выражает в рисунке и собственное *отношение* к изображаемым предметам и явлениям. В старшем дошкольном возрасте в рисунках появляются такие приемы, как преувеличение, использование цвета как символа «плохого» или «хорошего», тщательная прорисовка деталей «красивого», «хорошего», «любимого» и небрежное исполнение «плохого» и т.д.

В изображении предметов и явлений старшие дошкольники обычно ориентируются на разные признаки и свойства объектов: 1) на *визуальные* впечатления (визуальный реализм); 2) на *тактильные* впечатления (двигательно-тактильный реализм); 3) на *знания о предметах* (интеллектуальный реализм), поэтому для развития функции рисования требуются как расширение непосредственного опыта действия ребенка с вещами, так и его речевые обозначения и интеллектуальные знания о них. Старшие дошкольники часто рисуют *по памяти*, а не с реального оригинала, и иногда изображения противоречат действительности.

С возрастом все более заметными становятся *индивидуальные различия* в рисовании детей. Это проявляется и в содержании рисунков, и в технике изображения, и в выборе тем. Некоторые дети чаще изображают бытовые темы, другие — собственные эмоциональные впечатления, третьи делают иллюстрации к сказкам, рассказам, четвертые вообще создают фантастические изображения. У всех детей есть любимые темы, которые время от времени меняются. Несмотря на все различия, в рисунках всегда могут быть выделены некоторые общие компоненты, и только после 5 лет ребенок учится преодолевать привычные шаблоны и рисовать то, что ему интересно.

В дошкольном возрасте выделяется целый вид продуктивных форм деятельности, один из которых — **конструирование**.

В младшем дошкольном возрасте оно появляется как умение ребенка *по образцу* (или по собственному несложному плану) создавать элементарные построения из кубиков, мозаики, деталей конструкторов и т.д. Первоначально подобные действия не являются самостоятельными, они включены в игру и выполняют вспомогательные функции. В игре бывает достаточно элементарных конструкций для придания им игрового смысла, поэтому постройки весьма элементарны, и многочисленные «заборчики», «столики», «паровозики» похожи друг на друга и могут вполне по ходу игры превращаться друг в друга.

В среднем дошкольном возрасте ребенок постепенно приходит к выделению собственно *конструирующей* деятельности из игровой и специально конструирует различные предметы и ситуации. В игре или без нее конструктивные замыслы приобретают самостоятельное значение и имеют смысл для ребенка уже не как обслуживающие игру, а как отдельная продуктивная деятельность. В этом возрасте в овладение конструированием включаются взрослые, предлагающие как образцы конструкций, так и способы их создания, а также многочисленные игры, развивающие эту деятельность. Развитие конструирующей деятельности в это время проходит три последовательных этапа: 1) конструирование по образцу, 2) конструирование по условиям, 3) конструирование по замыслу.

Конструирование по образцу связано с воспроизведением уже готовой конструкции по схеме, рисунку, образцу взрослого. Конст-

руирование *по условиям* обычно вплетено в игру и предполагает создание знакомых ребенку конструкций с учетом игровых требований (размер, ширина, высота — чтобы, например, под мостом прошел пароводик, чтобы в дверь домика проходила кукла, чтобы под воротами проезжал автомобиль и т.д.).

Самым сложным видом конструирования, опирающимся на освоение знаковой функции, является конструирование *по замыслу*. Оно предполагает наличие у ребенка представлений о создаваемой постройке, плана ее создания (какие блоки положить в основание, а какие — выше, чтобы конструкция не разрушилась), а также знаний о приемах и материалах, с помощью которых ее можно сделать и т.д.

Установлено, что для развития конструктивных представлений ребенку необходима помощь взрослого в переводе от использования образцов к конструированию по схеме и по словесному описанию (ведь прежде чем собрать конструкцию, надо мысленно расчленить ее на блоки, а потом представить из них целое). В старшем дошкольном возрасте конструирование становится самостоятельной и достаточно сложной деятельностью: ребенок умеет конструировать не только из готовых блоков, но и из бумаги, пластилина, природного материала, разных отходов. Очень важно то, что появляется тенденция к самостоятельному *изготовлению* недостающих деталей будущей конструкции. При соответствующем обучении это проявляется в среднем возрасте, а старшие дошкольники уже могут самостоятельно задумать и выполнить оригинальную поделку.

Развитие конструирования также идет от создания отдельных предметных конструкций к сюжетному конструированию и от индивидуального к совместному. Старшие дети вполне способны вместе реализовать коллективный замысел (с помощью взрослого сделать панно или большой макет).

На протяжении всего дошкольного детства ребенок **интенсивно общается со взрослыми и сверстниками**. Потребность в общении не сводится к каким-либо другим нуждам и состоит в стремлении к познанию ребенком самого себя и других людей, к оценке и самооценке и т.д.

Пройдя стадию ситуативно-личностного общения со взрослым (первое полугодие жизни) и стадию ситуативно-делового общения (6 мес — 2 года), ребенок достигает *внеситуативно-познавательной* формы общения со взрослым (3—5 лет). Она развертывается на фоне познавательной деятельности детей, направленной на установление чувственно невоспринимаемых взаимосвязей в физическом мире. С расширением своих возможностей дети стремятся к своеобразному «теоретическому» сотрудничеству со взрослыми, сменяющему сотрудничество практическое.

«Теоретическое» сотрудничество состоит в совместном обсуждении событий, явлений, взаимоотношений в предметном мире. Нуж-

ды познавательной деятельности детей приводят к тому, что потребности ребенка обогащаются в этом возрасте новым элементом — *потребностью в уважении взрослого*, потому что только понимание взрослым важности и значимости волнующих ребенка вопросов обеспечивает достаточную вовлеченность старшего партнера в «теоретическое» сотрудничество с ребенком, помогая ему достичь цели.

Показателем достижения ребенком этой фазы общения можно считать появление его первых вопросов о предметах и их разнообразных взаимосвязях, не наблюдаемых непосредственно. Наиболее типична эта форма общения для младших и средних дошкольников, но у многих детей она остается высшим достижением до конца дошкольного возраста.

Внеситуативность является особенностью общения в дошкольном возрасте. Во-первых, внеситуативен материал той деятельности, в которую включено общение — познание ребенка направлено на предметы и явления, мало связанные с тем, чем он прямо занят в момент взаимодействия со взрослым, и даже вообще с этим взаимодействием не связанные. Во-вторых, в актах общения дети постигают и осваивают свойства других людей и собственные качества, не лежащие прямо на поверхности, а *умозаключаемые* на основе происходящего (смекалка, ум и др.). По экспериментальным данным, младшие и средние дошкольники легко понимают вопросы о соответствующих качествах человека, очень высоко оценивают по этим параметрам взрослого и подмечают свои недостатки в этих отношениях. Самооценка их, правда, остается хрупкой и неустойчивой, но наличие высказываний о себе, критическое отношение к своим качествам сравнительно с качествами взрослого свидетельствуют об успехах в становлении самосознания ребенка.

Этот факт определяет потребность ребенка в уважении со стороны взрослого и обуславливает особую чувствительность дошкольников к той оценке, которую дают им взрослые. Она проявляется в повышенной обидчивости ребенка, в нарушении и даже полном прекращении деятельности после критических замечаний или порицаний, а также в возбуждении и восторге после похвалы.

Поскольку общение детей со взрослыми чаще всего в это время осуществляется на фоне познавательной деятельности, то основное побуждение к общению носит познавательный характер и ведущие мотивы — *познавательные*. Взрослый человек как источник сведений о физическом мире, как компетентный и заинтересованный собеседник на эти темы — так выглядит мотив, побуждающий младших и средних дошкольников искать контакты со взрослым.

Нужно отметить, что важнейшим средством коммуникации на уровне внеситуативно-познавательного общения становится *речь*, потому что только она открывает возможность выйти за пределы од-

ной части ситуации и осуществить то «теоретическое» сотрудничество, которое составляет суть этой формы общения.

Значение внеситуативно-познавательной формы общения состоит в том, что она развивает интеллект ребенка, преобразует его общую жизнедеятельность, перестраивает интересы, порождает новую деятельность общения — *внеситуативно-личностную*, которая становится ведущей в старшем дошкольном возрасте (после 5 лет).

Эта форма общения служит целям познания *социального*, а не предметного мира, мира людей, а не вещей. Поэтому внеситуативно-личностное общение существует самостоятельно и представляет собой коммуникативную деятельность в «чистом» виде (общение ради общения). Это общение формируется на основе *личностных мотивов* и на фоне разнообразной деятельности — игровой, познавательной, трудовой. Но теперь оно протекает в форме эпизодов, имеющих *самостоятельное значение* для ребенка, а не как элемент, включенный в иное сотрудничество со взрослым.

Взрослый человек как *особая человеческая личность* — вот то основное, что побуждает ребенка искать с ним контакта. Разнообразие и сложность отношений, складывающихся у дошкольников с разными взрослыми, приводят к *иерархизации социального мира ребенка и к дифференцированному представлению о разных свойствах одного, отдельно взятого человека*.

Значение внеситуативно-личностного общения состоит в следующем: оно вводит ребенка в структурно сложный мир людей и позволяет занять в нем адекватное место. Ребенок усваивает правила социального поведения, приобретает понятие о своих правах и обязанностях по отношению к другим, а также приобщается к моральным и нравственным ценностям общества, в котором живет.

Общение ребенка со взрослым и сверстником — это две стороны одной и той же коммуникативной деятельности. Общение со взрослым, опережающее общение со сверстниками, во многом *определяет* возникновение, развитие и особенности контактов ребенка с другими детьми.

Хотя взрослый остается центром мира детей примерно до 7 лет, первые контакты со сверстниками тоже отмечаются довольно рано.

По данным Э. Л. Фрухт, они заметны уже в 8-9 месяцев, но сведения насчет взаимодействий младенцев почти полностью исчерпываются утверждением, что на 1-м году жизни ребенок *любит наблюдать за другими детьми*. Так, по данным М. Льюса и Дж. Брукса, младенцы, пугавшиеся незнакомого взрослого, давали положительную реакцию на незнакомого ребенка-сверстника. Если же с помощью зеркала создать впечатление, что ребенок сам приближается к себе, то младенец выказывает не меньшее восхищение, чем при появлении матери.

На 2—3-м году жизни, по данным Б. Спока, дети вступают во все более тесные контакты *практического* плана, и между ними возникают *эмоциональные* связи. Двухлетние дети, хотя еще почти и не играют вместе, тем не менее любят наблюдать за игрой друг друга и «просто быть неподалеку» от других. Если же они играют вме-

то обходятся «безо всяких церемоний» и лишь после 3 лет научаются «считаться друг с другом». По данным В. С. Мухиной, к середине 2-го года ребенок «чувствует симпатию к другим детям», встречает их несмелой улыбкой.

После 3 лет взаимодействие детей друг с другом интенсифицируется, появляется инициирование общения; дошкольники играют не только рядом, но и вместе; обнаруживается потребность детей друг в друге; ребенок перестает бесцеремонно обижать других детей, чаще делится с ними игрушками и сладостями, получая удовольствие от их общества.

Все это свидетельствует о формировании *потребности в общении с другими детьми*. Потребность эта избирательна: так, в работе Р. А. Смирновой было показано, что дошкольники 3—7 лет отдают наибольшее предпочтение ровеснику, *удовлетворяющему их потребность в доброжелательном внимании*. Далее следуют товарищи, выполняющие программу *игрового сотрудничества и соперничества*.

Выделено несколько комплексов проявлений детей в адрес сверстников, позволяющих считать их *типами (вариантами) общения со сверстниками*.

Первый комплекс. Ребенок нацелен преимущественно на *совместную деятельность* со сверстником (на способы, правила, последовательность выполнения действий), на ее организацию. Он стремится к деловым контактам с ровесником, дает советы, вносит предложения по организации деятельности вообще или отдельных действий, оценивает свою совместную работу с партнером («Мы красивый дворец построили»). Во всех своих действиях и высказываниях ребенок серьезен и деловит; он внимательно следит за сверстником, наблюдает за его движениями, комментирует их, если нужно — помогает; прислушивается к деловым или познавательным объяснениям партнера.

Существует 3 варианта проявлений этого комплекса: 1) ребенок преимущественно *учится* у ровесника приемам, содержанию и организации деятельности; 2) ребенок сам *организует* деятельность, навязывает свои образцы, но принимает также предложения и образцы партнера (первый вариант повторяет во взаимодействии со сверстниками позицию, которую занимает ребенок по отношению ко взрослому — ребенок остается в положении «младшего» по отношению к партнеру — «старшему»; а при втором варианте они — *равные* партнеры); 3) ребенок авторитетно, тоном старшего *направляет и оценивает* деятельность партнера.

Первый комплекс отражает стремление ребенка к *деловым* контактам, совместной деятельности, сотрудничеству со сверстником, т.е. реализует *деловые мотивы*.

Второй комплекс. Ребенок начинает резко *отделять* себя от сверстника, подчеркивая свои реальные или приписываемые умения («Я построил...», «Я могу...»). Он проявляет интерес и к умениям партнера, но в *пристрастной* форме («А ты такой можешь?»); он сравнивает партнера с собой, как бы конкурируя с ним. В поведении

ребенка наблюдается феномен, описанный Р. И. Деревянко как *феномен «соревновательного подражания»*. Суть его состоит в следующем: ребенок проделывает свою работу по образцу сверстника, а затем объявляет ее лучшей.

Ребенок перехватывает инициативу у сверстника в репликах и действиях, обычно не подчиняется почину ровесника и тем более его распоряжениям, если они сделаны тоном старшего. Сам же командует, внося категорические предложения, не предполагающие обсуждения. Действия сверстника постоянно критикуются; часто возникают споры, характерная особенность которых — стремление ребенка отстоять свою позицию как знающего и правого. При этом он не прислушивается к доводам сверстника, даже если они разумны, и любой ценой, отвечая самыми небывалыми аргументами (а часто обходясь и вовсе без них), настаивает на своей правоте.

Высока *чувствительность* ребенка к отношению партнера. Он обижается, протестует, прекращает общение, если партнер не соглашается с ним или не подчиняется его намерениям. Обида встречается в этом случае значительно чаще, чем при других комплексах проявлений детей в контактах со сверстниками.

Этот комплекс реализует потребность дошкольников *в уважении сверстников*. В *личностно-деловом мотиве* актуализируется потребность быть признанным сверстниками. Поведение детей характеризуется такими чертами: выделением собственной личности («Я сделаю»), осознанием и высокой оценкой своих умений, постоянным сравнением себя со сверстником, критикой последнего, высокой чувствительностью к его подчинению-неподчинению и большой обидчивостью. Многие исследователи связывают все это также с потребностью в признании и тщеславием ребенка.

Третий комплекс. Партнер постоянно в поле внимания ребенка. Его взгляд почти всегда направлен на партнера. Ребенок хочет поделиться с ровесником впечатлениями, рассказать о событиях своей жизни, обменяться эмоциями, выработать общее с ним мнение, оценки.

Возникают *опережающие реакции*: ребенок как бы предугадывает действия партнера. Чувствительность к оценке партнера проявляется в ее ожидании: рассказывая что-нибудь, ребенок наблюдает за партнером и его реакциями — какое впечатление производит его рассказ; он ориентирован на интересы и желания партнера; наблюдая за действиями ровесника или слушая его высказывания, ребенок начинает сопереживать ему.

Средством проявления отношения к сверстнику или передачи переполняющих ребенка собственных впечатлений и чувств выступает ласковое или (чаще) шуточно-ласковое прикосновение. Ребенок выплескивает свои впечатления (настоящие и прошлые), делится событиями жизни, стремится обязательно довести сообщаемое до понимания партнера.

В третьем комплексе *лично мотивированных* проявлений ребенка в адрес сверстника актуализируется их *потребность в сопереживании* со стороны ровесников.

Четвертый комплекс. В нем поведение детей характеризуется переходом от серьезного взаимодействия к веселью и фантазированию: они сочиняют небылицы, говорят «чушь» по телефону, подхватывают и развивают шутки и фантазии другого. Одобрение партнера (смех, включение в необычную беседу) вызывает у ребенка еще больший прилив воображения: он подхватывает отдельные слова, фразы сверстника и изменяет их, часто рифмуя или играя морфологией слова. Ребенок то и дело специально смешит партнера, разыгрывая веселый сюжет, издавая необычные звуки, строя гримасы, передразнивая высказывания партнера, утрирует, пародирует действия сверстника. Сразу после этого дети становятся внимательнее друг к другу.

Все это квалифицируется как стремление ребенка к *сотворчеству со сверстником*. Основные черты его: необычность (в произнесении слов, фантастичности сюжетов и персонажей), высокая эмоциональность (частое сопровождение смехом), новизна всех аспектов действий.

Уже с 3—4 лет путем социометрии в группе сверстников можно выделить *популярных* и *непопулярных* детей. Обнаружено, что младшие дошкольники чаще всего обращаются к популярным сверстникам с целью показать себя и завоевать их доброжелательное внимание. Значительно реже 3-летки демонстрируют свои способности в присутствии малопопулярных детей и почти совсем не проявляют себя в обществе непопулярных ровесников. Для сотрудничества чаще выбираются мало- и непопулярные дети, так как они малоинициативны и уступчивы. Такие дети удобны как наблюдатели действий партнера, как «подчиненные».

В среднем возрасте потребность в деловом сотрудничестве настолько велика, что уровень непопулярности не является помехой в общении. Но к популярным детям все же сверстники обращаются вдвое чаще. Дети 4-5 лет уже остро нуждаются в доброжелательном внимании равного партнера, и положение ребенка в группе заметно влияет на количество обращений.

У старших дошкольников по сравнению со средними картина меняется мало. Сотрудничества и признания старшие дошкольники также требуют от всех ровесников, невзирая на их популярность, но к популярным детям в это время обращаются в 3—9 раз чаще, чем к непопулярным. За доброжелательностью здесь чаще обращаются к популярным, а чувствами и переживаниями делятся вообще только с ними.

Таким образом, поводами к общению у детей 3-4 лет является желание *продемонстрировать свои умения* (самовыражение) популярному ребенку и получить его доброжелательную оценку. Дети 4—5 лет чаще всего ищут *сотрудничества с партнером*, его внимания, признания и уважения. Старшие дошкольники интенсивнее, чем дети средней группы, ищут сотрудничества с ровесниками, их *уважения*, а также *сопереживания и согласования мнений*.

Дошкольный возраст — это период, в течение которого происходят колоссальное обогащение и упорядочение чувственного опыта ребенка, овладение специфически человеческими формами восприятия и мышления, бурное развитие речи, воображения, формирование начатков произвольного внимания и смысловой памяти. Познание ребенком внешнего мира включено в основные виды его дея-

М

развитие познания происходит внутри этих видов дея-

тельности, **восприятия.** В первой половине дошкольного детства ребенок учится усваивать общепринятые средства выполнения действий. Развитие и наглядно-образного мышления — сенсорные эталоны начальные модели.

Этими **сенсорными эталонами** — это выработанные человечеством основные качества и наглядные качества и свойств предметов. Так, эталонами восприятия цвета спектра, белый и черный цвета, всевозможные жемчужные, голубые и фиолетовые, временные промежутки и т.д. Эти явления созданы в ходе истории человеческой культуры и используются в качестве мерок, эталонов, при помощи которых устанавливается соответствие воспринимаемой действительности тому эталону из системы упорядоченных эталонов. Освоение эталонов вооружает ребенка представлениями о том, каковы свойства у предметов и явлений, и позволяет ориентироваться.

Важно выделить **модели** — выделение и отображение в наглядной форме отношений между предметами и явлениями. И то, и другое дается на знаково-символическую функцию сознания, на связи ребенка.

Ребенок знает, что такое «цвет», «такой же цвет», «другой цвет», а с выбором одного предмета из серии по образцу (по признаку цвета), ориентируется в звуках — их высоте, долготе, особенно в речи. На 4-м году жизни ребенок усваивает и хорошо использует названия предметов (круг, овал, квадрат, треугольник, прямоугольник), а также учится различать форму предметов на заданные части (занятия аппликацией и конструирование из кубиков). Самое трудное для него можно усвоить эталоны величин, так как дошкольники еще в достаточной мере пользуются системой мер. К 5 годам они хорошо владеют представлениями о величинах, отношениях 3-4 величин (большой, маленький, самый маленький).

Важно отметить достижения восприятия в это время имеет место — сплошь и рядом дети не учитывают ряд свойств. Но научаются учитывать их неправильно. Дело в том, что четкие представления о времени складываются лишь об основных разновидностях движений, чего малоизвестные свойства приравниваются ребенком к давлению, имея представление о квадрате, ребенок неизвестные действия, ромбы, прямоугольники может воспринимать как квадрат, если их отличия от квадрата незначительны.

Воспитателям дошкольникам предлагают срисовать какую-либо фигуру или предмет, они часто делают ошибки. Если попросить младшего школьника срисовать фигуру и внутренние детали, то он лучше или хуже изобразит либо даже не попытается изобразить и то, и другое. При возведении по образцу ребенок легко находит нужные детали, если они разложены в нужном порядке! Если же нужная деталь включена в другую постройку, которую он не выделяет ее из целостной конструкции.

по отделу 'жно пялоР

Эксперименты показали, что несовершенство восприятия обнаруживается при зрительном и тактильном обследовании предметов и изображений. Так, 3-летние дети, которым давалось задание на ощупь обследовать объект, а потом узнать его среди других, просто держат руки на предмете, но не ощупывают его. Регистрация движений глаз при рассматривании предмета с целью потом опознать его показала, что у 3-леток они невелики и, главное, совершаются *внутри фигуры, без вписывания контура*.

При специальных исследованиях, посвященных анализу организованности восприятия, было обнаружено, что младшие дошкольники имеют слабо организованное восприятие. Так, им показывали картинку, изображавшую каток с катающимися на коньках детьми. На льду лежала варежка, а у одного из детей рука была без варежки. Младших дошкольников просили показать, кто из детей потерял варежку. Выяснилось, что дети не справляются с этим заданием, так как не умеют последовательно *осмотреть* изображенные фигуры детей, беспорядочно перескакивая взглядом с одной фигуры на другую.

В старшем дошкольном возрасте восприятие развивается вместе с наглядно-образным мышлением и воображением по 3 основным направлениям: 1) расширяются и углубляются представления детей, ориентированные на общепринятые сенсорные эталоны; 2) способы их использования становятся более гибкими, точными, целесообразными; 3) исследования внешнего мира становятся более систематизированными и целенаправленными, более осмысленными.

К 6 годам ребенок умеет планомерно и последовательно ощупывать, осматривать объекты, может описывать их свойства, руководствуясь сенсорными эталонами. Если младший дошкольник извлекает осмысление этих свойств из *действий с предметом*, то старший может пользоваться только одним *зрительным восприятием*.

Совершенствование действий восприятия у дошкольников идет по пути преобразования внешних ориентировочных действий в действия восприятия. Ориентировочные действия позволяют ребенку расширить круг решаемых задач, но если появляются задачи, которые ребенок не может решить только с помощью внутренних ориентировочных действий (сравнить свойства нескольких объектов, опознать объект по частичным свойствам и т.д.)^{то} ребенок возвращается к внешним действиям. Лишь тогда, когда разнообразные сенсорные эталоны будут усвоены полностью, ребенок перестанет нуждаться во внешних опорах действия и станет прибегать к ним только в наиболее трудных случаях.

В старшем дошкольном возрасте **развивается ориентировка в пространстве и времени**, и на протяжении всего дошкольного возраста здесь действует *общая закономерность*: представления о предметах и их свойствах формируются раньше, чем представления о пространстве, а ориентировка в пространстве предшествует ориентировке во времени (и в принципе легче дается ребенку).

Уже в раннем детстве ребенок может учитывать пространственное расположение предметов, хотя и не отделяет направления пространства и пространственных отношений от самих предметов. Для 3-летних детей отсчет дальности, направления и т.п. связан с собственным телом; только в соотношении с собственной «схемой тела» ребенок определяет пространственные отношения. Под руководством взрослого по-

степенно дошкольник формирует понятия «*правое/левое*» (по своей правой руке) сначала в отношении собственных рук, потом в отношении других частей тела (левая нога, правый глаз и т.д.). Чтобы в этом убедиться, можно провести несложный эксперимент: если попросить 4-летнего ребенка показать правый глаз, то можно заметить, что он сначала отыскивает правую руку (сжимает, касается ее), а потом показывает на глаз. Точно так же ребенок осваивает понятия «*один за одним*», «*между*», «*перед*», «*возле*», «*над*», «*под*», «*внутри*», «*снаружи*», «*около*» и т.д. Очень важно, чтобы в практике ребенка были представлены задачи, требующие владения этими пространственными отношениями, а также продуктивная деятельность, позволяющая моделировать их. Надо иметь в виду, что подобные отношения, как правило, парные (*над/под*, *спереди/сзади*, *верх/низ* и т.д.), поэтому вслед за освоением одного члена пары надо привлечь внимание ребенка к противоположному. Обычно, усвоив одно, ребенок с опорой на него легче усваивает второе.

Сложности в этом усвоении связаны с формирующейся в дошкольном возрасте *эгоцентрической позицией ребенка*, открытой Ж. Пиаже, — своеобразной интеллектуальной позицией ребенка, когда в освоении отношений между предметами он может оценивать их только с одной своей собственной позиции и оказывается не в состоянии изменить точку отсчета — понять, что если воспринимать объекты с другой стороны, отношения между ними изменяются (то, что было спереди, окажется сзади, то, что было шире, станет уже, левое станет правым и т.д.).

Ж. Пиаже была разработана целая серия задач, в которых проявлялся этот феномен. Так, ребенку показывали макет, содержащий три горы разной высоты, причем каждая из них обладала каким-либо отличительным признаком: домиком, рекой, текущей по склону, снежной вершиной. Экспериментатор давал ребенку несколько фотографий макета, на которых все три горы были сняты с различных сторон; домик, снежная вершина и река были хорошо видны на всех снимках. Ребенка просили выбрать фотографию, на которой горы были изображены так же, как он их видит. Ребенок обычно выбирал правильный снимок. Затем ему предлагали выбрать такую фотографию гор, которую видит кукла, посаженная по другую сторону макета. Кукла была без лица, чтобы ребенок не мог проследить за направлением ее взгляда. И здесь ребенок снова выбирал снимок, где макет был изображен так, как он видит его сам. И сколько бы экспериментаторы ни пересаживали куклу или ребенка, он всегда давал ошибочный ответ.

Феномены Ж. Пиаже подтверждают, что только к концу старшего дошкольного возраста складывается ориентировка в пространстве, независимая от собственной позиции ребенка. Однако экспериментами Л. Ф. Обуховой установлено, что в специальном обучении такая ориентировка может быть сформирована и раньше, если позволить ребенку самому менять пространственные отношения между предметами, рассматривать их с разных позиций и т.д.

С еще большими трудностями сопряжено усвоение *временных интервалов*. Время текуче, не имеет наглядной формы, не подвластно никакой практической деятельности, поэтому знакомство дошкольника с ним начинается только с *усвоения обозначений и мер времени* — эталонов, выработанных человечеством.

Младшие дошкольники фактически не ориентируются во времени. Позже дети учатся определять небольшие промежутки времени, исходя из собственной деятельности. Легче всего усваиваются понятия «*утро*», «*день*», «*вечер*», «*ночь*», так как они

непосредственно вплетены в деятельность ребенка и связаны с конкретными действиями. Достаточно быстро усваиваются «зима», «лето», «осень», «весна» — по этой же причине (хотя весну и осень дети долго путают). Труднее всего, в силу их относительности, усваиваются понятия «вчера», «сегодня», «завтра», так как ребенок долго не понимает их взаимопереходов. Но к старшему дошкольному возрасту начинается освоение и этих понятий: пользуясь сегодняшним днем как точкой отсчета, ребенок запоминает их.

Так же трудно дается ребенку и освоение понятий «минута», «час», «день», «неделя», «месяц», «год», так как на протяжении всего дошкольного детства не всегда обнаруживается подходящая мерка, опирающаяся на личный опыт ребенка. Но без соответствующего обучения даже у 6-7-летних детей представления о длительности небольших отрезков времени не возникают, хотя некоторая ориентировка уже есть. Так, в одном из экспериментов детям предложили рисовать по сигналу воспитателя ровно 3 минуты, а затем попросили снова порисовать на чистом листе бумаги и кончить тогда, когда, по их мнению, пройдет 3 минуты. Выяснилось, что большинство детей, понявших задание и не увлекшихся самим процессом рисования, начали рисовать те же самые предметы, что и в первой части эксперимента. Они объясняли это тем, что, хотя одно и то же рисовать неинтересно, зато, если рисовать то же самое, отмерится ровно 3 минуты.

Развитие внимания, памяти, воображения. Эти три психических процесса в дошкольном возрасте имеют сходство в развитии. По сравнению с восприятием и мышлением, они долго не приобретают самостоятельности. Ребенок не владеет специальными действиями сосредоточения, не умеет сохранять в памяти увиденное и услышанное, не обладает умениями представлять во внутреннем плане сознания нечто новое, отсутствующее как таковое в прошлом опыте.

Конечно, уже в конце раннего детства ребенок сосредоточивается при манипуляциях, а в собственных каракулях усматривает конкретный предмет, но все это — результат общей ориентировки в окружающем, направленной на обследование предметов и регуляцию практических действий, а не на удержание внимания, запоминание, фантазирование. Поэтому главная общая черта этих процессов — их *непроизвольность*, уменьшающаяся на протяжении дошкольного возраста.

Внимание в младшем дошкольном возрасте тесно связано с интересами ребенка к деятельности: ребенок сосредоточен до тех пор, пока не угасает интерес, поэтому дети редко способны долго заниматься каким-то делом. На протяжении дошкольного детства время сосредоточения увеличивается от 10—20 минут до 1,5-2 часов. Так, игры младших дошкольников длятся 20—50 минут, а старшие дошкольники могут играть в заинтересовавшую их игру около полутора часов и могут продолжать ее с перерывами в течение дня и даже нескольких дней. Интерес поддерживается *вовлечением в игру постоянно новых ситуаций*, расширением опыта ребенка и воспроизведением в игре более сложных действий и взаимоотношений взрослых.

К концу возрастного периода при слушании сказок, рассматривании картинок, выполнении заданий устойчивость внимания возрастает примерно в 2 раза. В деятельности ребенок выделяет больше интересных сторон, при чтении и рассматривании — больше деталей.

Главное достижение старшего возраста — *овладение управлением собственным вниманием*. К 6 годам ребенок способен сознательно направлять свое внимание на определенные предметы, явления, отрабатывать специальные приемы удержания их в поле внимания.

Произвольность сама по себе не формируется на базе непроизвольности, она требует специального обучения приемам управления вниманием со стороны взрослых. В процессе воспитания взрослый постоянно организует деятельность ребенка, привлекая его внимание к средствам управления им, к способам удержания внимания. Постепенно эти средства интериоризируются, становясь собственным орудием ребенка в управлении вниманием.

Помимо ситуативных средств, применяющихся в конкретных задачах, ребенок осваивает универсальное средство организации внимания — *речь*. Сначала взрослый словесными указаниями организует внимание ребенка, позже сам ребенок обозначает словами те предметы, явления, действия, на которые нужно направлять внимание для достижения необходимого результата. Постепенно ребенок переходит к *словесным самоинструкциям*, комментируя выполняемое действие словами.

Это хорошо иллюстрируется следующим экспериментом. Детям-дошкольникам из набора карточек предлагалось отобрать изображения животных, причем из 10 карточек нужно было обязательно выбрать те, где среди других животных встречались бы курочки или лошадки. Те же карточки, где среди других животных попадались бы изображения медведей, брать было нельзя. Ребенок должен был выполнить задание несколько раз подряд. Сначала ему ничего не говорили относительно способа действия, и в этих условиях дети делали много ошибок. Во втором случае ребенку предлагали повторить инструкцию вслух и при внимательном рассматривании картинок вспоминать, какие картинки можно брать, а какие — запрещено. Дети старшего возраста справлялись с заданием, даже если оно усложнялось введением новых животных и новых правил.

Замечено, что старшие дошкольники при выполнении любого задания в 10—12 раз чаще повторяют инструкции. Это значит, что чем старше ребенок, тем больше *возрастает роль речи* в организации собственного внимания. Однако это не означает, что в старшем дошкольном возрасте ребенок целиком овладевает произвольным вниманием. Оно еще долго сохраняет элементы непроизвольности, особенно при столкновении с трудными задачами, требующими длительного и непрерывного сосредоточения.

Примерно тот же путь проходит в своем развитии *память*.

В младшем и среднем дошкольном возрасте память носит *непроизвольный характер*: ребенок не умеет и не ставит сознательной задачи запомнить что-либо с целью последующего воспроизведения. И запоминание, и припоминание не регулируются сознательной волей и, по существу, носят случайный характер, реализуясь в деятельности и завися от ее характера. Обычно дошкольники легче запоминают то, что интересно, что произвело эмоциональное впечатление. Но в лю-

бом случае количество запомненного материала зависит от того, насколько *активно ребенок действует* по отношению к запоминаемым объектам, в какой мере происходит их восприятие, обдумывание, группировка в процессе действия, классификация и т.д. Так, например, при простом рассматривании картинок или слушании последовательности слов ребенок запоминает меньше, чем при действии с ними (например, сгруппировать картинки по какому-либо признаку, составить предложение из слов и т.д.).

Непроизвольность памяти заметна и в поведении детей-дошкольников. Младшие дети при задании рассмотреть серию картинок и запомнить другую серию ведут себя одинаково: не дослушав инструкцию, бросают беглый взгляд на картинки обеих серий, начинают играть с картинками или рассказывать что-то, навеянное их содержанием. И никаких специальных действий для запоминания не производят. Старшие дошкольники уже осваивают специальные действия запоминания (многократное повторение) и умеют ставить сознательную цель что-либо запомнить. Элементы произвольного запоминания легче всего формируются в игре. Экспериментально установлено, что количество запомненных слов при выполнении игровых действий всегда больше, чем при запоминании по прямой инструкции взрослого.

Овладение элементами произвольной памяти включает несколько этапов: 1) сначала ребенок выделяет только саму задачу — запомнить и припомнить, еще не владея необходимыми приемами; 2) ребенок выделяет сами приемы запоминания (повторить, сгруппировать, систематизировать, связать, оставить какой-нибудь знак-сигнал и т.д.); дело в том, что первоначально возникает необходимость припоминания, а задача запомнить формируется на основе опыта припоминания: ребенок осознает, что если он не освоит средства запоминания, то потом не сможет и воспроизвести нужный материал; 3) овладение средствами запоминания, формирование произвольного контроля над памятью.

Содержание памяти дошкольника составляют *представления* (сохранившиеся образы ранее воспринятых предметов, явлений, действий): об окружающих взрослых и их действиях, предметах обихода, фруктах, овощах, деревьях, некоторых животных и т.д. В младшем дошкольном возрасте они плохо систематизированы, слитны, неподвижны, неполны, отрывочны. По мере развития ребенка они совершенствуются и дополняются.

Огромное значение имеет для дошкольника *память на движения*, на основе которой формируются навыки. Так, у детей среднего и старшего дошкольного возраста уже много этих навыков: ходьба, умывание, одевание, причесывание, застегивание пуговиц, действия ложкой во время еды и т.д., а также движения карандашом, вырезание, наклеивание, сгибание, действия с мячом, танцевальные и спортивные движения и т.д.

В связи с интеллектуальным развитием формируются и элементы *словесно-логической памяти* (выделение и запоминание существенных

связей между объектами и их частями, последовательностей логических операций, например действия сравнения или классификации).

Развитие всех видов памяти тесно связано с развитием воображения дошкольника.

Воображение формируется и совершенствуется в игровой, графической и конструктивной видах деятельности. Первоначально оно вплетено в игровую деятельность и неотделимо от игровых действий: ребенок скачет верхом на палочке, воображая лошадь и всадника, но ему трудно, а порой и невозможно, вообразить лошадь, если нет предмета, замещающего функции лошади. Ребенок не умеет мысленно преобразовывать одни предметы в другие, если он не действует с ними.

Развитие воображения в первую очередь касается игр в воображаемой ситуации и замещения — использования предметов-заместителей: палочка становится лошадкой, кубик — мылом, прутик — карандашом и т.д., причем *один и тот же предмет может последовательно принимать на себя разные функции* (палочка — это и карандаш, и нож, и половник, и указка, и трубка врача и т.д.). Введение в игру таких *полифункциональных предметов* (палочек, кубиков, тряпочек, пуговиц, плиточек, камешков и пр.) позволяет ребенку перейти от манипуляций с конкретными предметами в материальном плане к «чистому действию» (функция предмета отрывается от своего материального носителя).

Дошкольный возраст связан и с бурным речевым развитием, поэтому в играх дошкольников большое место занимает «проговаривание» событий вместо их действительной реализации. Так, в игре переход от одной ситуации к другой осуществляется также с помощью речевого переименования, поскольку бывает достаточно смены ситуации в воображении.

Развитие воображения обнаруживается и в принятии на себя роли: реализуя роль и сюжет, ребенок держит в плане представления «образец» деятельности, которую он воспроизводит в роли, и линию сюжета.

Чем старше дошкольник, тем менее его воображение нуждается во внешних опорах. Происходит интериоризация — переход к игровому действию с предметом, которого в действительности нет, и к игровому преобразованию предмета, приданию ему нового смысла и представлению действий с ним в уме, без реальных действий. Это и есть зарождение воображения как особого психического процесса. Иногда у старших дошкольников игра может происходить вообще без видимых действий, целиком в плане представления.

Беря начало в игре, воображение охватывает и другие виды деятельности ребенка, в первую очередь продуктивные — рисование, лепку, аппликацию, сочинение стишков, сказок и песенок. И если сначала продукты творчества детей явно отдают плагиатом (в них действуют известные сказочные и литературные герои, повторяются знакомые сюжеты, в песенках лишь слегка изменяются слова и т.д.),

то в старшем дошкольном возрасте встречаются элементы подлинного творчества, фантазирования, новизны. Это связано с тем, что сначала ребенок строит свои произведения лишь на образах памяти, а потом овладевает умением трансформировать их.

Воображение, как и другие психические процессы, в дошкольном детстве *непроизвольно* и зависит от интереса детей к какому-либо виду деятельности, от произведенного объектом эмоционального впечатления. Формирование преднамеренного воображения выходит далеко за границы дошкольного детства.

Развитие мышления и речи. Общая линия развития мышления в это время такова: от решения задач, требующих установления связей и отношений между предметами и явлениями во внешнем плане, с помощью внешних действий ребенок переходит к решению их в уме с помощью образов и элементарных интеллектуальных действий. Это *путь от наглядно-действенной формы мышления к наглядно-образной*. Кроме того, в деятельности дошкольников формируются обобщения, закрепляющиеся в понятиях, приемы классификации, элементы умственного моделирования, что свидетельствует об овладении детьми знаковой деятельностью и становлении элементов понятийного мышления. На протяжении дошкольного возраста совершенствуются *функция планирования и контроль* над собственными интеллектуальными действиями.

Дошкольники очень любознательны, активны в получении новых знаний и освоении новых действий; более того, они учатся ставить перед собой познавательные задачи, ищут объяснения, «экспериментируют», задают много вопросов, наблюдают, размышляют, способны сделать простейшие логические выводы.

Так, дети старшего дошкольного возраста вполне удовлетворительно справляются с задачами, требующими установления *причинно-следственных связей*, исходя из собственного опыта. Они дают хотя и поверхностные, но верные ответы, если, например, попытаться выяснить у ребенка степень плавучести разных объектов. В опытах А. В. Запорожца установлено, что к концу дошкольного возраста дети понимают некоторые механические, физические, биологические связи и отношения и используют их при решении практических задач. Так, дети знают, что снег при нагревании станет водой, что круглые предметы катятся, что бумага горит, что стекло бьется, что по льду можно прокатиться, а по асфальту — нет и т.д. Понимание связей и отношений между предметами и явлениями связано с расширением собственного опыта ребенка и получением новых знаний от взрослых или путем самостоятельных практических преобразований.

Главное же — в собственной *активности* ребенка, в формировании и совершенствовании мыслительных действий.

Овладение мыслительными действиями, как и развитие других высших психических функций, подчинено закону усвоения и интериоризации внешних ориентировочных действий. В зависимости от того, каковы сами внешние действия и как происходит интериоризация, формирующиеся мыслительные действия принимают форму действия либо *с образами*, либо *со знаками*, или и то, и другое вместе.

Первое дает нам *наглядно-образное мышление*, позволяющее представить себе реальное действие с объектом и результат этого действия. Второе требует отвлечения от конкретных объектов и использования слов, чисел и других знаков как *заместителей* предметов и явлений. Такое мышление именуется **понятийным** и опирается на суждения и умозаключения. Оба вида мышления позволяют ребенку ориентироваться на существенные связи и отношения между объектами и явлениями. Образное мышление позволяет решать те задачи, где требуется воспроизвести те свойства, которые пред ставимы, наглядны (например, растапливание снега на огне и т.п.). Слоvesно-понятийное мышление ориентировано на вычленение логическим путем скрытых, непредставимых наглядно свойств объектов (например, удельный вес тела и жидкости при определении плавучести предметов), но воспроизводимых в словах, числах, знаках.

Вполне понятно, что о понятийном мышлении в дошкольном возрасте можно говорить лишь в плане формирования его предпосылок и отдельных элементов. Преобладает же от 3 до 6—7 лет мышление наглядно-образное. Здесь ребенок уже более свободен от того, чтобы трогать объекты и манипулировать с ними в ходе решения задач, хотя в случаях затруднений эти практические действия сохраняются. Это мышление специфично своей опорой не на действия, а на *представления и образы*: при решении задач дошкольник может представить себе ситуацию и мысленно действовать в ней.

Характерной особенностью мышления дошкольника является его *эгоцентрический характер*, описанный Ж. Пиаже. Из-за него ребенок сам не попадает в сферу собственного отражения, не может посмотреть на себя со стороны, сменить позицию, точку зрения, потому что не способен свободно производить преобразования системы отсчета, начало которой жестко связано с ним самим, с его «Я». Яркими примерами интеллектуального эгоцентризма являются факты, когда ребенок при перечислении членов своей семьи себя в их число не включает. Так, если попросить ребенка 5 лет нарисовать всю его семью, он вполне может «пропустить» себя, а если попросить накрыть на стол, то не поставить для себя прибор.

На уровне наглядно-образного мышления ребенок зависим от восприятия, подчинен ему. Не умея отвлечься, абстрагироваться от некоторых наиболее бросающихся в глаза свойств рассматриваемого объекта, дети демонстрируют эгоцентрические феномены. Преодоление эгоцентризма и смена наглядно-образного мышления мышлением в понятиях связано со свободным переносом начала координат, системы отсчета — децентрацией мышления: происходит расширение мыслительного поля, овладение мерой, понятиями обратимости, сохранения и т.д. Это позволяет построить систему отношений и классов, независимых и децентрированных по отношению к собственному «Я».

В тесной связи с мышлением развивается *речь*. Обнаружено, что на протяжении дошкольного возраста речевое сопровождение действий сдвигается с конца действия к его началу, беря на себя *планирующие*, *предвосхищающие* функции.

Чтобы слово стало средством мышления, ребенок должен усвоить выработанные человечеством *понятия* — знания об общих и существенных признаках предметов и явлений действительности, закрепленные в словах. Понятия объединяются в системы, позволяющие из одного знания выводить другие.

Значения, которые вкладывают дети в слова при усвоении речи, лишь постепенно приближаются к их истинному значению. В наглядно-образном мышлении слова выражают *представления* о тех предметах, действиях, отношениях, которые ими обозначаются в практике ребенка, поэтому для взрослого и ребенка и даже для двух детей одно и то же слово, встречающееся в конкретной ситуации, может иметь разное значение. Но дети довольно быстро соотносят слова и их частотные значения, хотя и не всегда в полном объеме.

Имеющиеся у детей представления сами по себе в понятия не превращаются, для этого требуется специальное обучение, опирающееся на представления и на систему знаний. Такое систематическое освоение понятий будет происходить в процессе школьного обучения, но некоторые понятия доступны уже старшим дошкольникам. При этом взрослые специально организуют ориентировочные действия ребенка, дают ему средство, орудие для выделения в вещах и явлениях существенных связей и отношений.

Например, для формирования понятий о количестве детей учат пользоваться *мерами*, позволяющими отделить друг от друга разные показатели величины, которые слиты в восприятии и представлении: длину мерят одним видом мерок, вес — другим, объем — третьим и т.д. При помощи меры количество определяется объективно, независимо от общего впечатления, а результаты измерения ребенок фиксирует *меткой*. Метки потом позволяют сравнивать по данному параметру два и более предметов. В экспериментах Л. Ф. Обуховой таким способом преодолевались феномены Ж. Пиаже (с пуговицами, водой и пластилином).

Затем от внешних ориентировочных действий ребенок учится переходить к действиям в уме через речевые этапы. При этом все внешние средства заменяются *словами*. Постепенно речь становится *внутренней*, сокращается, и внешнее действие измерения превращается в действие отвлеченного логического мышления. Оно выполняется в форме внутренней речи. Но в дошкольном возрасте полной интериоризации действия практически не происходит, и ребенок по большей части действует, рассуждая вслух. Развитие же самой речи идет в нескольких направлениях: совершенствуется ее понимание и практическое применение; она становится основой перестройки всех психических процессов и орудием мышления.

На протяжении всего дошкольного детства растет словарный запас ребенка: по сравнению с ранним детством словарь увеличивается в три раза. Если к 3 годам нормально развитый ребенок употребляет до 500 слов, а понимает около 1500, то 6-летний ребенок знает от 3000 до 7000 слов и активно использует около 2000. Но в то же время особенно видны индивидуальные различия, обусловленные условиями обучения и воспитания ребенка.

Словарь ребенка включает все части речи, он умеет правильно склонять и спрягать. В период дошкольного детства ребенок овладевает морфологической системой родного языка, осваивает сложные предложения, союзы, распространенные суффиксы (для обозначения пола, детенышей, в качестве уменьшительных и т.д.). Дети любят игры со словами, процесс словообразования, ритмизацию и рифмовку слов.

Влияние наглядно-образного мышления заметно и здесь: за каждым словообразованием ребенок видит реальный объект: так, если взрослая особь — большое животное, то его детеныши — маленькие, и ребенок пользуется суффиксом для уменьшения; но если взрослое животное — маленькое, то для него нужда в суффиксе отпадает: «лось»—«лосик», «слон»—«слонишка», «муха»—«тоже муха» и т.д.

Дошкольный возраст чрезвычайно восприимчив к языку и речи. Ребенок испытывает интерес не только к значениям, но и к звуковой форме слов: рифмует, распевает слова, часто забывая об их смысле. На 5-м году отчетливо заметны попытки осмысления значений слов и объяснения их этимологии: «город»—«горы», «деревья»—«деревня», «Хомяково»—«потому что там хомяков много водится» и т.д.

В дошкольном возрасте продолжает развиваться *фонематический слух*: дети хорошо различают слова, отличающиеся хотя бы одним звуком, но производить звуковой анализ слова ребенок еще не может без специального обучения. Вместе с тем при обучении действию подчеркнутого протягивания отдельных звуков к 5-6 годам могут с такой задачей справиться без труда.

Практически дети речью овладевают успешно, но осознание самой речевой действительности и словесного состава речи значительно отстает. Поэтому дошкольники в процессе общения ориентируются не столько на словесный состав речи, сколько на предметную ситуацию, которая и определяет понимание.

Для овладения грамотой нужно осознать словесный состав речи. Без специального обучения дети относятся к предложению как к единому смысловому целому, комплексу, обозначающему целостные ситуации, события, действия (именно так появляется «синий дым Китая [в синей дымке тая]», «шире окна раскрывай — в каждом доме ночевай [нынче Май]»), а при просьбе назвать первое слово предложения ребенок повторяет все предложение. Если ребенка учить читать, то постепенно приходит и осознание словесного строя речи.

В дошкольном возрасте дети осваивают и общение как функцию речи. Они много говорят, спрашивают, сопровождают речью свои действия. Речь младшего дошкольника во многом ситуативна — возникает по поводу конкретной ситуации, в которую включены и взрослый, и ребенок. Поэтому такая речь свернута (выпадают подлежащие, они заменяются местоимениями; наречия и словесные шаблоны не уточняют содержания; много указаний типа «там» и т.д.), хотя и понятна участникам общения.

Под влиянием взрослых ребенок осваивает *контекстную* речь, требующую построения речевого контекста, независимого от конкретной наглядной ситуации. Но даже умея ею пользоваться, дошкольник продолжает употреблять ситуативную речь. Контекстная речь полностью заменит ситуативную только при обучении, но и у взрослых ситуативная речь присутствует в конкретных наглядных ситуациях.

В дошкольном возрасте появляется и так называемая *объяснительная* речь, возникающая в совместной деятельности, когда нужно передать содержание и правила игры, разъяснить, как устроена игрушка, и т.д. Объяснительная речь еще более развернутая, чем контекстная, требует определенной последовательности изложения, выделения главного, указания связей и отношений в ситуации, которые собеседник должен понять. Но у дошкольников этот тип речи только начинает развиваться, поэтому они и сами толком ничего объяснить не могут, и объяснения взрослого с трудом дослушивают до конца.

Важная функция речи состоит в регуляции и планировании деятельности. Выполнять ее речь начинает в связи с тем, что сливается с мышлением ребенка.

И еще одна особенность речевого развития подмечена в исследованиях Ж. Пиаже: при решении задач в игре появляется много слов, которые будто бы никому не адресованы. Частично это эмоциональные восклицания, выражающие отношение ребенка к происходящему, частично — слова, обозначающие действия и их результаты. Эта речь обращена к себе самому и называется *эгоцентрической* — она предвещает и направляет деятельность ребенка. На протяжении всего дошкольного возраста эта речь идет на убыль, подвергается интериоризации, превращается во внутреннюю и в этой форме сохраняет свою планирующую функцию. Таким образом, эгоцентрическая речь является промежуточной ступенью, переходной формой между внешней и внутренней речью ребенка.

Условия жизни дошкольника, изменение требований к нему со стороны взрослых, растущие возможности познания, а также изменение типа ведущей деятельности усложняют и структуру **личности ребенка**. Начало формирования личности отечественные психологи связывают с появляющимся в начале дошкольного возраста и развивающимся на всем его протяжении *соподчинении (иерархии) мотивов*.

Соподчинение мотивов, по определению А. Н. Леонтьева, есть результат *столкновения непосредственных желаний ребенка с прямым или косвенным требованием взрослых действовать по заданному образцу*. И то, что именуется *произвольностью* поведения, есть подчинение своих поступков образцу, а возникновение первых морально-этических представлений есть процесс усвоения образцов поведения, связанных с их оценкой со стороны взрослых. В ходе формирования произвольности у дошкольника возникает новый тип поведения, который условно может быть назван *личностным*, т.е. таким, который опосредуется ориентирующими образцами, содержанием которых являются общественные функции взрослых, их отношений к предметам и друг к другу.

Умение соподчинять мотивы выявляется в ситуациях выбора и там, где непосредственные желания ребенка сдерживаются различными ограничителями, например запретом взрослых, наказанием/поощрением, собственным контролем (произвольностью). Н. М. Матюшина обнаружила, что, чем старше дошкольник, тем больше он ориентируется на *собственный приказ-ограничитель*. Для детей 3-5 лет мотив поощрения/взыскания является наиболее сильным, хотя некоторые из них могут следовать слову, данному взрослому. Мотивы морального порядка уже влияют на исход борьбы мотивов, но они гораздо слабее мотивов поощрения и порицания. В экспериментах детям предлагалось в течение определенного времени не смотреть на привлекательный предмет. В 1-й серии в качестве мотива-ограничителя выступал *запрет взрослого*, во 2-й — *получение награды*, в 3-й — *наказание* в виде исключения из игры, в 4-й — *собственное обещание ребенка*. Дети 5-7 лет продемонстрировали преобладание обдуманых действий над импульсивными — подчинение мотивам морального характера.

В специальных исследованиях было обнаружено, что умение ребенка соподчинять мотивы связано со спецификой его деятельности, побудительной силой разных видов деятельности, степенью ориентировки ребенка на группу, с успехом/неуспехом в решении конкретных задач и т.д. Так, младшие дети легче подчиняют свои желания правилам и нормам в *играх*, а старшие — в *задачах учебного типа* (например, конструирование из элементов мозаики изображения). Младшие дошкольники еще не умеют руководствоваться в своей деятельности интересами коллектива, для них основное значение имеет *личный выигрыш*, поэтому с ними не имеют успеха командные соревновательные игры. Но чем старше дошкольник, тем чаще он подчиняет свои желания *групповым интересам*. Для младших детей успех/неуспех в деятельности слабо связан с проявлениями настойчивости, целеустремленности. Дети среднего дошкольного возраста в случае неуспеха могут бросить деятельность, а в случае удачи — настойчиво продолжать ее для закрепления результата. Старшие дети реагируют на успех как на стимул к продолжению даже трудной и неувлекательной деятельности, но и неуспех заставляет их увеличить усилия по достижению результата.

В качестве *мотивов* в дошкольном возрасте могут выступать *и содержание самой деятельности, и ее общественное значение, успех и неуспех в ее проведении, самооценка и получение группового признания*. У разных детей на первый план могут выступать самые разные мотивы, подчиняя себе остальные и организуя деятельность ребенка.

Различные по содержанию мотивы выступают в разных видах деятельности дошкольника. Так, в исследованиях Я. З. Неверович изучались мотивы трудовой деятельности детей. Детям от 3 до 6 лет предлагались задания сделать салфетку и флажок, в которых исследовались изменения характера этой деятельности и стремление к достижению конкретного результата в зависимости от содержания мотивов. Моти-

ровок предлагалось пять: сделать салфетку (флажок) 1) для мамы, 2) для малышей, 3) для последующей игры, 4) ради игрового изображения труда взрослых, 5) для удовольствия от самого процесса деятельности. Показателями влияния разных мотивов были длительность трудовых усилий, качество выполнения задания, доведение его до конца, отношение ребенка к изготовленному предмету.

Общие результаты работы показали, что *общественные по своему содержанию мотивы* складываются уже у младших дошкольников в простейшей форме — в стремлении сделать полезное для другого. Старшие дошкольники показали также наличие *процессуальных и имитационных мотивов*, которых нет у младших и средних детей.

В целом мотивационно-потребностную сферу дошкольника характеризуют следующие группы мотивов: 1) мотивы, связанные с интересом к деятельности и отношениям взрослых; 2) игровые мотивы; 3) мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений со взрослыми и другими детьми; 4) мотивы самолюбия, самоутверждения; 5) познавательные мотивы; 6) соревновательные мотивы; 7) мотивы достижения; 8) нравственные мотивы; 9) общественные мотивы.

Перестройка мотивационной сферы связана и с усвоением ребенком *морально-этических норм*. Начинается оно с формирования *диффузных оценок*, на основании которых дети разделяют все поступки на «хорошие» или «плохие». Первоначально *непосредственное эмоциональное отношение к человеку нераздельно слито в сознании ребенка с нравственной оценкой его поведения*, поэтому младшие дошкольники не умеют аргументировать свою плохую или хорошую оценку поступка литературного героя, другого человека. Старшие дошкольники связывают свою аргументацию с *общественным значением* поступка.

Возможность перехода от немотивированной оценки к мотивированной связана с развитием у детей внутреннего мысленного сопереживания с действиями другого. Возникновение в дошкольном возрасте *внутреннего действия в воображаемых условиях* позволяет ребенку активно пережить событие и поступки, в которых он сам не участвовал, и через это осмыслить мотивы поступков и дифференцировать свое эмоциональное отношение и моральную оценку.

В дошкольном возрасте под влиянием оценок взрослых у детей обнаруживаются и *зачатки чувства долга*. Первичное чувство удовлетворения от похвалы взрослого обогащается новым содержанием. Вместе с этим начинают формироваться *первые моральные потребности*. Удовлетворяя *притязания на признание* со стороны взрослых и других детей, желая заслужить общественное одобрение, ребенок старается вести себя соответственно социальным нормам и требованиям. Сначала ребенок делает это под непосредственным контролем взрослого, потом весь процесс *интериоризируется*, и ребенок действует под воздействием собственного приказа.

В ситуациях, где экспериментально создано несовпадение моральных норм и импульсивных желаний ребенка, обнаруживается 3 типа поведения и соответственно 3 способа разрешения таких ситуаций:

1-й тип— «дисциплинированный» (выполнить правило, чего бы это ни стоило) встречается с 3—4 лет. На протяжении всего дошкольного возраста идет изменение мотивации нравственного поведения: сначала ребенок старается избегать наказания или порицания, но постепенно происходит осознание необходимости выполнения правил поведения.

2-й тип— «недисциплинированный неправдивый тип поведения» (нарушить правило, удовлетворив свое желание, но утаить нарушение от взрослого) характеризуется преобладанием импульсивного поведения при знании моральной нормы и последствий ее нарушения. Этот тип поведения порождает ложь.

3-й тип — «недисциплинированный правдивый тип» (нарушить правило, следуя своим желаниям, и не скрывать этого): младшие дошкольники проявляют его в силу недостаточности произвольного контроля, поэтому они и не переживают «свой позор»; а старшие дети бывают смущены и стыдятся совершенного даже наедине с собой.

В дошкольном возрасте формируется и *чувство ответственности* за совершаемые поступки, поэтому в этом возрасте впервые появляются «ябеды».

В экспериментах Е. В. Субботского детям предлагалось в отсутствие психолога за награду переложить шарики из банки в тарелку с помощью неудобной лопатки, загнутой под прямым углом. Обнаружилось, что младшие дошкольники в большинстве случаев действовали по 3-му типу, старшие — по 1-му, а вот *5-летки чаще других ввали*. Из них в следующей серии эксперимента были отобраны «контролеры», которые в отсутствие экспериментатора должны были смотреть, как справляются с заданием другие дети. Оказалось, что даже дружеские чувства и обещания поделиться наградой не всегда заставляют ребенка лгать. В большинстве случаев ребенок стоит «за правду» и с чувством ответственности выполняет свои функции «контролера».

В рамках потребности в признании, формировании эмпатии, ориентации ребенка на групповую оценку формируются основы *альтруизма* — стремления ребенка к бескорыстным добрым поступкам.

Большинство дошкольников от 4 до 7 лет уже знают, что бескорыстно жертвовать своим достоянием ради общего блага — хорошо, а быть эгоистом — плохо. В экспериментах Е. В. Субботского выяснилось, что есть разница между детским альтруизмом на словах и на деле. Сначала детям рассказывали историю о некоем Вове, которому поручили за награду (марку) вырезать флажок для праздника. С наградой можно было поступить так: либо взять себе, либо оставить на «выставку». Вова взял марку себе. Детей спрашивали, а как бы они поступили в аналогичном случае. Многие дети осудили Вову и сказали, что они-то обязательно оставили бы марку на выставку.

В реальном же эксперименте большинство детей брали награду себе: одни — открыто, другие прятали в карманы, варежки, башмаки. И только некоторые старшие дошкольники оставили марку в коробке, уходя с видимым чувством гордости, радости.

Но в то же время в тех случаях, когда ребенок виноват перед другими или видит страдания другого, он в порыве сострадания может отдать ему лучшую игрушку, помочь, сделать что-то за другого.

И чем старше дошкольник, тем сильнее в нем стремление сделать добро «просто так».

Эмоциональная жизнь дошкольника связана с господством чувств над всеми сторонами деятельности ребенка. Эмоциональность характеризуется *непроизвольностью*, непосредственностью, яркостью: чувства быстро вспыхивают и угасают, настроение неустойчиво, проявления эмоций очень бурны. Ребенок легко начинает испытывать чувства симпатии, привязанности, любви, сострадания, жалости, остро переживает и ласку, и похвалу, и наказание, и порицание, легко реагирует на конфликтные ситуации, быстро расстраивается от неудач, легко обижается и плачет, бурно выражает чувства к героям книг и фильмов. Но все это так же быстро угасает и забывается.

Только в особо нужных ситуациях и только старшие дошкольники могут сдерживать свои чувства, скрыть их внешние проявления.

Источником эмоциональных переживаний ребенка становятся в первую очередь его взаимоотношения со взрослыми и другими детьми, а также те ситуации, которые произвели на него новое, необычное, сильное впечатление. Поэтому чем больше впечатлений получает ребенок, тем более дифференцированными становятся его эмоциональные переживания.

К старшему дошкольному возрасту появляются более сложные чувства — чувство прекрасного, чувство красоты, ритма, гармонии, интеллектуальные чувства, которые ребенок пытается выразить словами и объяснить. Формируется **внутренний мир**, в котором он анализирует возникшие чувства, переживания, отношения, давая им оценку.

Одной из ведущих потребностей детей дошкольного возраста является *потребность в эмоциональном благополучии* — в ласке, в защите, во внимании и уважении, в признании их прав и потребностей. Ее удовлетворение учит ребенка платить другим «любовью за любовь». Обратные проявления по отношению к ребенку (непринятие его, грубость, невнимание и т.д.) формируют чувство неуверенности в себе, страха, недоверия, невротические реакции и недоверчивое поведение. Особое место здесь имеет чувство страха — за себя, за других; страх быть покинутым, быть непринятым и т.д. На базе этих страхов может сформироваться так называемая «невротическая триада» — тики, заикание, энурез. Будучи закрепленными, эти реакции не способствуют нормальному развитию личности и ее социальным контактам.

На протяжении всего дошкольного детства чувства приобретают большую глубину и устойчивость; они чаще направляются на выражение заботы о других, на формирование дружбы, любви. Главное направление в развитии эмоциональной сферы — **увеличение интеллектуальности эмоций** (по Л. С. Выготскому, «интеллектуализация аффекта»), связанное с общим умственным прогрессом ребенка.

В дошкольном возрасте формируются начатки *рефлексии* — способности представлять себя глазами других, поэтому особенно старшие дошкольники стараются контролировать внешние проявления своих чувств, присматриваться к другим людям.

Важное направление всех изменений — развитие *произвольности поведения*. Сначала этот процесс идет под влиянием указаний и контроля взрослых, а затем ребенок начинает самостоятельно управлять собственным поведением, подчинять его решению какой-либо задачи, достижению какой-либо цели.

В первую очередь, ребенок приучается контролировать свою позу, движения, заставляя себя спокойно сидеть на занятиях, не вскакивать, не вертеться, не разговаривать. Внешний контроль постепенно сменяется *внутренним* — на основе мышечных ощущений, и ребенку не нужно специально следить за своими руками и ногами, прижимать их, складывать и т.д. В дошкольном возрасте произвольно управляемыми становятся поведение ребенка в целом, поступки, а не только отдельные действия. Поведение ребенка сначала опосредуется образами, данными в конкретной форме поведения другого человека, а затем все более и более обобщенными образами, выступающими в форме словесно формулируемого правила или нормы.

Этот процесс нашел свое выражение в исследованиях В. А. Горбачевой, посвященных анализу ябедничества и жалоб детей-дошкольников. Все жалобы были разделены на 2 группы: 1) жалобы пострадавшего, обиженного ребенка, ставшего жертвой других; 2) жалобы-заявления о том, что другой ребенок делает что-то не так, не по правилам (т.е. это жалобы, касающиеся нарушения правил взаимоотношений между детьми и констатирующие нарушения широкого круга правил детского сада).

Было обнаружено, что младшие дошкольники еще неосознанно, но соотносят поведение других со своим собственным, а собственная линия правильного поведения выделяется ими только *в действии*. В сознании же выделяется лишь поведение (по правилам) других детей. Дети 4—5 лет начинают вполне осознанно соотносить свое поведение с поведением товарищей, но оторвать правило поведения от собственной деятельности они тоже не могут. Старшие же дошкольники четко дифференцируют свое поведение и поведение других, осознанно выделяют сами правила и переносят их в другие формы поведения, ориентируясь на их выполнение. Дети начинают влиять на поведение друг друга, поэтому и появляются *нормативные жалобы*.

Наряду с контролем над поведением ребенок осваивает управление своим восприятием, памятью, мышлением. Старшие дошкольники сознательно ставят себе цели запомнить, увидеть, услышать, понять и прилагают усилия в их достижении. Но несмотря на появление первых волевых усилий поведение дошкольника нельзя назвать «волевым актом», во многом оно импульсивно, произвольно.

Развитие воли идет в нескольких направлениях: 1) развитие целенаправленности; 2) установление отношений между целью действий и их мотивами; 3) возрастание регулирующей роли речи.

На фоне многочисленных изменений особая роль в дошкольном возрасте принадлежит становлению основных элементов самосознания-

ния. Это проявляется в *повышении осознанности мотивов собственной деятельности*, в том, что ребенок более объективно может оценить свои поступки и в какой-то степени личностные качества.

Начатки самосознания обнаруживаются в *самооценке* ребенка. Особенность состоит в том, что, зная большинство норм и правил поведения, ребенок легче применяет их *к другим, чем к самому себе*. Он может совершенно объективно оценить поступок другого как неправильный, несправедливый, но тот же поступок, совершенный им самим, оценивается неадекватно, и оценка часто подменяется всякого рода «рационализациями». Свои неправильные поступки дошкольник часто не оценивает как таковые и обижается, протестует, когда так классифицируют эти поступки другие. И только авторитет взрослого позволяет ребенку вникнуть в смысл совершенного неправильного поступка или хотя бы принять замечание как правильное. Конечно, чем старше дошкольник, тем более объективно он может подойти к оценке собственных поступков.

Дело в том, что переживания, захватывающие ребенка и подталкивающие его на неправильные поступки, часто заслоняют от него действительный смысл совершенного и не дают возможности беспристрастно оценить себя. Именно поэтому путь воспитания *объективной самооценки* лежит через помощь взрослого: взрослый помогает проанализировать поступок через его *сравнение* с действиями других детей. Если ребенок научится сравнивать себя с другими в аналогичных ситуациях, он сможет дать себе правильную оценку.

Под влиянием развивающейся *рефлексии* дошкольник может предугадать возможную реакцию взрослого на тот или иной его поступок и поведение в целом и использует это знание в своих целях: с одними взрослыми он послушен и приветлив, с другими позволяет себе капризы и упрямство. Рефлексия развита неодинаково в разных областях, но она позволяет ребенку ориентироваться в возможном отношении к нему со стороны окружающих, формировать соответствующие установки и самооценку, что имеет важное значение для всего развития личности в целом.

Самооценка дошкольника в одном виде деятельности может заметно отличаться от самооценки в других. В оценке своих *достижений*, например в рисовании, ребенок может оценивать себя правильно, в овладении грамотой — переоценивать, а в овладении пением — недооценивать и т.д. Критерии, которыми пользуется ребенок при самооценке, в значительной степени зависят от родителей и воспитателей.

В исследованиях обнаружена зависимость осознания собственных качеств и качеств сверстников от воспитательной работы в группе детского сада. Оказывается, дети осознают и оценивают лучше те качества и особенности поведения, которые чаще всего выявляются и оцениваются окружающими и от которых зависит положение ребенка в группе. В этом отношении очень показательны результаты исследования

Т. В. Юркевич по оценке и самооценке 2 групп 6-леток — обучающихся в школе и посещающих детский сад. Младшие школьники чаще всего адекватно оценивают свои успехи в учебе (57%), на которые постоянно обращено повышенное внимание учителя. Дети же, посещающие детский сад, адекватнее оценивали себя в игровой деятельности (70%), к которой воспитатель, как и дети, проявлял высокий интерес и которая подвергалась частой педагогической оценке. Интересно, что 6-летние школьники оценивали успехи в учебе и рисовании строже, чем 6-летние «садовцы». В свою очередь, «садовцы» строже оценивали успехи сверстников в игровой деятельности и их положение в системе межличностных отношений.

На основе самооценки у дошкольника формируется **уровень притязаний**. В первую очередь, это *притязания на признание*. Ребенок очень хочет завоевать расположение как взрослых, так и сверстников. На протяжении дошкольного детства у него формируется весь комплекс переживаний, связанных с притязаниями на признание: так, он испытывает чувство *вины и стыда*, когда не удовлетворяет социальным требованиям; он осознаёт, что значит «*должен*» и «*обязан*» и как соотносятся эти понятия с «*хочу*», поэтому мы можем взывать к его *совести*; у него появляется чувство *гордости* за то хорошее, что он сделал для других, преодолев себя; он *стесняется* своих негативных проявлений и отрицательных поступков. Тем не менее все это еще неустойчиво, особенно негативные переживания, и внутренняя позиция, складывающаяся к концу дошкольного возраста, у большинства детей может быть описана как «*Я хороший*».

Формирование самооценки и притязаний тесно связано с новым **осознанием себя во времени**. На протяжении дошкольного возраста формируются *индивидуальное прошлое и индивидуальное будущее*, которые непосредственно связаны с настоящим, являются как бы его прямым продолжением. Прошлое, помимо разнообразных воспоминаний, представляет ребенку некое его состояние, именуемое им «когда я был маленьким», и это значит, что старший дошкольник *осознает себя большим* со всеми вытекающими отсюда последствиями. Будущее позволяет создать «*жизненную перспективу*» в форме «когда я вырасту и стану большим» с системой положительных и самых невероятных ожиданий: ребенок одновременно и последовательно хочет быть космонавтом и дворником, певцом и врачом, диктором телевидения и автогонщиком и т.д.

Осознание себя во времени имеет и другую сторону: ребенок начинает *интересоваться началом и концом собственной жизни*. Первое проявляет себя в вопросах, откуда он взялся, почему у него двое родителей, интересоваться ролью отца в своем появлении на свет, интересоваться маленькими детьми. Второе дает целый спектр разнообразнейших детских страхов (огня, воды, пожара, землетрясения и т.д.), связанных с концом жизни. В свою очередь, страхи, обусловленные страхом смерти, порождают много вариантов детских «обереговых» ритуалов (не наступать на трещины в асфальте или канали-

зационные люки, сжимать кулак при встрече с определенными лицами, использовать нитки на запястьях и крестики на шее и т.д.) и своеобразных игр-«страшилок» (про черный плащ, кровавую руку, таинственную дверь и т.д.), примет, историй, предупреждений и т.д.

Не менее важный компонент детского самосознания — **психосексуальная идентификация**, т.е. осознание ребенком своей половой принадлежности, переживание себя как мальчика или девочки. Если младшие дошкольники еще предполагают, что, вырастая, могут стать лицами противоположного пола, не делают различий между сверстниками своего и противоположного пола в играх, в межличностных предпочтениях, то старшие дошкольники вполне осознают, что половая принадлежность необратима, и стремятся утвердить себя именно как мальчики или девочки, выбирают для игр и дружбы партнеров своего пола. Они уже знают, как должны вести себя и какими должны быть мальчики и девочки вообще, поэтому девочки стремятся делать что-то типично женское (шить, стирать, готовить и т.п.), а мальчики — типично мужское (забывать, отпиливать, ремонтировать, применять силу и т.п.). Все дети, как правило, гордятся, если их старания замечаются и одобряются.

Психосексуальная идентичность создается за счет взаимодействия многих факторов: идентификации со взрослым и имитации его поведения; соответствующего внушения со стороны взрослого (родители информируют ребенка о том, что он (она) мальчик (девочка) и о соответствующих полу стереотипах поведения: «не плачь, ты же мальчик, будущий мужчина, а мужчины не плачут», «девочки должны быть аккуратными» и т.п.); поощрения за соответствующее полу поведение и порицания за несоответствующее; обучения стандартам поведения своего пола и т.д.

В связи с проблемой психосексуальной идентификации у детей 4—6 лет наблюдается интерес к вопросам секса. Это отражается в рассматривании себя и особенно детей противоположного пола, в появлении специфических игр с раздеванием, осматриванием, ощупыванием, манипуляциями, в изучении сексуальных органов, мастурбации и провоцировании разговоров со взрослыми и сверстниками на эти темы. Интерес и поведение такого рода естественны, и взрослые должны относиться к ним спокойно, иногда тактично переводя действия ребенка (онанизм, подглядывание и т.п.) в плоскость познавательного интереса, в вербальный план (поговорить с ребенком, спросить, что именно его интересует, и именно это объяснить и т.д.).

На основе всех перечисленных элементов к концу дошкольного возраста у ребенка складывается общая схема образа «Я» («Я-концепция»).

1. Дошкольный возраст длится с трех до шести-семи лет жизни.
2. Основная потребность дошкольника — жить общей жизнью со взрослыми — в современных исторических условиях напрямую не удовлетворяется, и жизнь ребенка проходит в условиях опосредствованной, а не прямой связи с миром. Такую связь осуществляет игра как ведущая деятельность ребенка.
3. Сущность игры, по Л. С. Выготскому, состоит в том, что она есть исполнение обобщенных желаний ребенка, основным содержанием которых является система отношений со взрослыми. Характерная черта игры состоит в том, что она позволяет ребенку выполнять действие при отсутствии условий реального достижения его результатов, поскольку мотив его заключен не в получении результата, а в самом процессе выполнения действия.
4. В игре и других видах деятельности дошкольника (рисовании самообслуживании, общении) рождаются такие новообразования, как: иерархия мотивов, воображение, начальные элементы произвольности, понимание норм и правил социальных взаимоотношений и др.
5. На протяжении всего дошкольного детства ребенок интенсивно общается со взрослыми. Формы этого общения: сначала внеситуативно-познавательная (3—5 лет), в конце возраста — внеситуативно-личностная (после 5 лет).
6. Хотя взрослый остается центром мира детей примерно до 7 лет уже в раннем дошкольном детстве появляется потребность в общении с другими детьми, удовлетворяющими потребность в доброжелательном внимании и выполняющими программу игрового сотрудничества и сопереживания.
7. Восприятие, внимание, память в дошкольном детстве характеризуются нарастанием элементов произвольности, мышление приобретает форму наглядно-образного (осваиваются и элементы понятийного мышления), речь начинает выполнять функции планирования и регуляции деятельности, активно развивается воображение.
8. Развитие личности дошкольника связано с появлением соподчинения мотивов, нарастанием произвольности поведения, освоением ряда нравственных норм, психосексуальной идентификацией, формированием приблизительной временной перспективы, обретением более адекватной и устойчивой самооценки появлением элементов социальной и личностной рефлексии развитием высших чувств, дифференциацией внешнего и внутреннего мира и т.д.

КРИЗИС 6-7 ЛЕТ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ

Кризис 6—7 лет: симптоматика, новообразования, причины появления, особенности протекания, строение. Психологическое значение кризиса 6—7 лет. Понятие психологической и психофизиологической готовности к школе. Структура психологической готовности к обучению.

К 6 годам начинается формирование психологической готовности к школьному

обучению, и становление ее предпосылок связано с **кризисом 6—7 лет**. Выделение этого кризиса в развитии ребенка связано с именем Л. С. Выготского. Он отметил, что старшего дошкольника характеризуют манерничество; капризность; нарочито вычурное, искусственное поведение; вертлявость; паясничество. Он начинает строить из себя шута; говорит «не своим голосом»; гримасничает, и в целом его отличают общая немотивированность поведения, упрямство, негативизм.

Анализируя эти проявления, Л. С. Выготский объяснил их **утратой детской непосредственности**, произвольности поведения, которая исчезает как результат начинающейся дифференциации внешней и внутренней жизни. Другой отличительной особенностью этого критического периода Л. С. Выготский считал **возникновение осмысленной ориентировки в собственных переживаниях**: ребенок вдруг сам открывает факт наличия собственных переживаний, открывает их принадлежность ему и только ему, и сами переживания приобретают для него смысл. Это обусловлено появлением специфического новообразования — **обобщения переживания (интеллектуализацией аффекта)**: мир, как таковой, вокруг ребенка все тот же, но меняется отношение к нему со стороны ребенка.

Л. И. Божович считает, что кризис 6—7 лет связан с появлением нового, стержневого для личности ребенка системного новообразования — **«внутренней позиции»**, которая выражает новый уровень самосознания и рефлексии ребенка. До 6-7 лет ребенок почти не думает о своем месте в жизни, предназначении и не стремится изменить его; но в старшем дошкольном возрасте в связи с общим его продвижением в психическом и интеллектуальном развитии появляется явно выраженное стремление к тому, чтобы занять новое, «более взрослое» положение в жизни и выполнять новую, важную не только для него самого, но и для окружающих людей деятельность. В условиях общественного воспитания и обучения это, как правило, реализуется в стремлении к **социальному положению школьника и к учению как социально значимой и социально оцениваемой деятельности**.

Иначе говоря, у ребенка этого возраста появляется **осознание своего социального «Я»**. Именно в это время появляются игры «в школу» и имитация «работы» взрослых.

У 6—7-летнего ребенка, по Л. И. Божович, возникает потребность в новой жизненной позиции и в деятельности, обеспечивающей эту позицию. Начало обучения способствует удовлетворению этих стремлений. Но то, что обучение может быть отодвинуто по времени на год и больше от момента формирования новой позиции, создает возможность возникновения и углубления негативных явлений переходного периода. Иными словами, внутренняя позиция входит в противоречие с имеющейся социальной ситуацией развития ребенка: в глазах взрослых, воспитывающих его, он еще маленький и несамостоятельный, а в собственных глазах уже «взрослый», способный осуществлять социально значимую и оцениваемую деятельность.

По мнению Л. И. Божович, в основе кризиса 6—7 лет лежит конфликт, возникающий в результате столкновения образовавшихся в процессе развития качественно новых потребностей с неизменившимся образом жизни ребенка и отношения к нему взрослых. Последнее препятствует удовлетворению возникающих у ребенка потребностей и вызывает у него явления **фрустрации**, депривации потребностей, которые порождаются возникающими к этому времени психическими новообразованиями.

Указанные Л. И. Божович трудности были особенно заметны в педагогической практике тогда, когда обучение в школе начиналось с 8 лет. С переходом к обучению с 7-летнего возраста они значительно уменьшились, но не исчезли. И теперь среди 6-летних детей снова оказываются «кризисные». Казалось бы, проблема, поставленная Л. И. Божович, должна была бы решаться переходом на обучение с 6 лет; но снова среди старших дошкольников встречаются «кризисные» дети. Специальное

исследование выявило 2 факта: во-первых, среди 6- и 7-летних детей много «кризисных»; во-вторых, среди тех и других далеко не все дети хотят идти в школу.

Игровая деятельность, в которой развивается ребенок в предшествующий кризису период, дает ему возможность открыть и понять наличие у взрослых людей определенных *общественных функций и обязанностей, норм поведения*. Именно в игре формируется потребность ориентации на эти функции и нормы, соотнесение с ними своего поведения. Именно игра дает возможность сформировать знаковую функцию сознания, которая в дальнейшем станет основой логического мышления, воображения, творчества. Именно в игре ребенок может моделировать социальные отношения между людьми, ориентироваться в них, «примерять» их на себя, а в конечном счете осознать общественный смысл труда взрослых. Именно через игру ребенок узнает, *что значит быть взрослым и что он еще — не взрослый*. Тем самым игра создает одну из важнейших предпосылок будущего перехода к учению — **ориентацию на социальный смысл деятельности взрослых**.

В старшем дошкольном возрасте отчетливо выделяются две группы детей: 1) дети, которые по внутренним предпосылкам уже готовы стать школьниками и осваивать учебную деятельность; 2) дети, которые, не имея еще этих предпосылок, остаются на уровне игровой деятельности.

Для 1-й группы кризис становится следствием необходимости замены игровой деятельности учебной (и чем дольше вызревание предпосылок и начало обучения расставлены во времени, тем острее кризисная симптоматика), а у 2-й группы в дошкольном возрасте никаких негативных симптомов не будет, если не форсировать начало обучения. Если же дети 2-й группы начнут учиться (а в условиях всеобщего перехода к обучению с 6 лет это не редкий случай), то произойдет насильственный слом деятельности, что также внешне выразится в «кризисной» симптоматике. Таким образом, часть детей приходит в школу *из кризиса*, а часть — *в кризис*.

Л. С. Выготский, занимаясь исследованием стабильных и критических возрастов, отметил, что первые состоят из двух этапов: на первом происходит *накопление* изменений, формирование предпосылок нового возраста, а на втором накопленные предпосылки реализуются в психологическом плане, т.е. дают качественные изменения детской личности. Особенностью всех критических возрастов Л. С. Выготский считал их *трехчленное строение*: предкритическая, собственно критическая и посткритическая фазы.

Остановимся на протекании кризиса 6—7 лет с точки зрения этих фаз.

I. Старший дошкольный возраст. На *докритической фазе* ребенок не удовлетворен «чистой» игрой как основным типом деятельности, хотя и не осознает причин этого. Объективные предпосылки перехода от игровой деятельности к учебной практически сформированы. Начинается период модификации игры, приспособления ее к новым задачам освоения норм, мотивов, целей деятельности. Игра «улучшается» в сторону имитации не только деятельности, но и отношений между людьми, а следовательно, начинается и активный поиск информации для осуществления этих модификаций. Параллельно идет планомерный процесс подготовки ребенка к школьному обучению.

После этапа улучшения игры ребенок начинает тянуться к неигровым формам деятельности — сначала к продуктивным (сюжетное рисование, лепка, конструирование), а затем и к социально значимой и оцениваемой взрослыми деятельности (помощь по дому, выполнение поручений взрослых, познавательная деятельность и т.п.), тем более что старший дошкольник чувствует себя вполне готовым к ее осуществлению.

В общении с детьми-школьниками, наблюдении за жизнью и работой взрослых, в направленной подготовке к школе (в саду, дома или при школе) у ребенка постепенно формируются обоснованное стремление пойти в школу и представление об уче-

нии как деятельности, к которой он способен и которая сама способна решать новые задачи, встающие перед ним. Формируется внутренняя позиция школьника. Но сам переход в школу ребенку еще только предстоит в более или менее далеком будущем, поэтому со сформированными предпосылками он попадает в некий латентный период, когда он готов учиться, но не может начать обучение. И чем дольше расставлены сроки готовности и возможности пойти в школу, тем явственнее в его поведении проступает негативная симптоматика.

В *критической фазе* вследствие всего этого наступает полная «дискредитация» мотивов игровой деятельности, появляется субъективная готовность к учению (желание пойти в школу), соединяющаяся с уже имеющейся объективной готовностью (сформированными предпосылками), отсюда — понимание себя как «уже не маленького» и постепенное осознание несоответствия занимаемой позиции в системе общественных отношений своим новым устремлениям и возможностям. Именно на этой фазе возникают эмоционально-личностный дискомфорт и поведенческая негативная симптоматика, которую замечают взрослые, видя в ней внезапную «трудновоспитуемость», «неуправляемость», проявления «тяжелого характера» ребенка. Эта симптоматика имеет и внешнюю функцию (привлечь внимание взрослых к себе, к своему новому личностному переживанию), и внутренние корни (качественно новые позитивные новообразования, подготовившие переход ребенка на новый возрастной этап).

Посткритическая фаза связана с началом школьного обучения и начальным освоением элементов учебной деятельности, осознанием своего нового изменившегося социального положения (а это отчетливо проявляется в изменении к нему отношения в семье: у него есть свой стол, свои книжки, свои тетради и письменные принадлежности, родители считаются с его «занятостью» и т.п.), соответствующей модификацией своего поведения и, как следствие, исчезновением негативной кризисной симптоматики.

И. Младший школьный возраст. У детей, которые приходят в «кризис» в начале школьного обучения, схема его протекания совершенно иная.

Докритическая фаза характеризуется тем, что предпосылки перехода от игровой деятельности к учебной еще недостаточно сформированы и ребенок вполне удовлетворен игрой и позицией, занимаемой в системе общественных отношений. По сути, развитие ребенка вполне еще может осуществляться в рамках игровой деятельности, которая не исчерпала для него всех своих резервов.

Но в процессе общения с детьми-школьниками, подготовки в саду и дома к школе, под прямым влиянием родителей и т.п. у него могут сформироваться субъективное желание идти в школу и ничем не подкрепленное объективно переживание себя готовым к ней. По сути — это готовность на формальной основе. У части же детей и само желание идти в школу неопределенно («Почему ты хочешь пойти в школу?» — «Мама сказала, что мне уже 6 лет и я пойду в школу»), а может и вовсе отсутствовать. Кстати, даже объективно готовые к школе дети могут тоже не выражать субъективного желания ходить туда.

Критическая фаза связана с началом школьного обучения. Субъективно ребенок может чувствовать себя готовым к школе (и даже при отсутствии субъективной готовности может быть заморожен новизной процесса смены социального статуса — покупкой портфеля, школьных принадлежностей и т.д.), но с началом обучения переживает первые неудачи, получает дисциплинарные замечания, обнаруживает падение интереса к новым видам деятельности.

После первых недель новизны ребенок может начать проситься назад в детский сад и отказываться каждый день ходить в школу на уроки. Возникает переживание несоответствия занимаемой позиции школьника своим реальным желаниям и возможностям (вспомните старый фильм «Первоклассница»: ребенку надоело — он

встал и хочет уйти, но в школе уйти нельзя, в ней *надо* учиться, даже если не хочется).

Учебу в большинстве случаев приходится продолжать (редкие родители забирают ребенка из школы и «возвращают» в сад), несмотря на то, что фундамента (предпосылок) фактически нет. С каждым днем ребенку становится все труднее и эмоционально некомфортнее — ему сложно сидеть и внимательно слушать, трудно сосредоточиться на выполнении заданий учителя, он не готов подчиняться новым правилам и распорядку школьной жизни. Довольно быстро он утрачивает интерес как к учебным предметам, так и к школьной жизни, старается избегать дополнительных занятий. Его тяготит учебный труд, обязанности, ответственность и дисциплина. Родители, обеспокоенные этими проблемами, усугубляют ситуацию тем, что стремятся дополнительно заниматься с ребенком дома, чтобы «помочь» ему преодолеть учебные трудности. И это приводит к тому, что появляются переживание внутреннего эмоционального дискомфорта и внешняя негативная симптоматика (капризы, упрямство, негативизм).

Одновременно средствами продолжаемой ребенком игровой деятельности (а он иногда играет даже в школе на уроках) и средствами осваиваемой учебной деятельности происходит доформировывание необходимых новообразований-предпосылок перехода к учебной деятельности.

Посткритическая фаза наступает при постепенном освоении элементов учебной деятельности под влиянием деформированных предпосылок. Происходит постепенное осознание соответствия своих расширяющихся возможностей школьным требованиям, создается полноценная познавательная мотивация; первые успехи стимулируют эмоциональный комфорт и негативные симптомы в поведении исчезают.

Но в ряде случаев ребенок, отданный в школу с 6 лет, бывает настолько далек от необходимого уровня предпосылок перехода к учебной деятельности, что его не удастся «наверстать» в первом полугодии школьной жизни. В этом случае накапливается отставание, ведущее за собой не только социальные и личностные проблемы ребенка, но и риск заболевания неврозом.

Протекание кризиса всегда окрашено индивидуальными особенностями ребенка и своеобразными вариантами его развития. У некоторых детей он протекает мягко, почти незаметно, а у других — остро, демонстративно, травматично. Гибкое, внимательное, помогающее поведение взрослого во многом сглаживает негативную симптоматику. Запретительное, карающее, обостряющее, «подзуживающее» поведение взрослого может привести к закреплению негативных форм поведения и сохранению «кризисных» элементов на стабильных возрастных этапах как форм своеобразной психологической защиты. Кризис 6—7 лет, как и любой другой, требует внимания со стороны взрослых, помощи ребенку, особенно если речь идет о капризных, избалованных, неуравновешенных детях, невротиках и т.д.

Предпосылки перехода ребенка на следующий возрастной этап во многом связывают с **психологической готовностью ребенка** к школе.

К концу дошкольного возраста складывается целая система противоречий. Например, это противоречие между возросшими интеллектуальными возможностями ребенка и специфически «дошкольными» способами их удовлетворения. При этом интеллектуальная сфера ребенка уже не только в определенной мере готова к систематическому обучению, но и требует его. Это противоречие распространяется и на сферу личности. Так, в это время ребенок стремится к самоутверждению в таких видах деятельности, которые уже подлежат общественной оценке и охватывают сферы жизни, раньше недоступные ребенку.

Ребенок не только готов к принятию новой социальной позиции школьника, но и активно стремится к ней. Важной особенностью психического развития старшего дошкольника является обостренная чувствительность (*сензитивность*), во-первых, к

усвоению правил поведения и, во-вторых, к овладению целями и способами систематического обучения. Можно сказать, что в этот период у ребенка возникает состояние, которое некоторые психологи называют *обучаемостью*. Сензитивность этого периода особенно проявляется в процессе освоения грамоты.

Психологическая готовность к школе не тождественна физической (физиологической). Первая включает в себя процессы, *зависимые от системы требований, которые школа предъявляет к ребенку*. Связаны они с изменением социальной позиции ребенка в обществе, а также со спецификой учебной деятельности в младшем школьном возрасте.

Вторая включает процессы, связанные с *созреванием детского организма*. Это — увеличение веса (в месяц в среднем на 200 г) и длины тела (на 0,5 см); изменение пропорций тела; формирование моторно-двигательной сферы и физической выносливости; увеличение работоспособности и т.д. Оба вида готовности тесно связаны друг с другом, но не тождественны. Оба они — не застывшее состояние «готов—не готов», а динамическое явление, и, принимая ребенка в школу, мы имеем дело с развивающимся, постоянно изменяющимся человеком.

Но психологическая готовность, безусловно, связана с физиологической, функциональной готовностью к школе. К 6 годам у ребенка относительно хорошо сформирована двигательная сфера, он владеет достаточно тонкими движениями сложного порядка (лазание, кувыркание, бег на коньках, лыжный ход, плавание, гимнастика, тонкие ручные движения), становится более быстрым и ловким. Увеличиваются работоспособность, выносливость ребенка, устойчивость к монотонии. Но тем не менее он по-прежнему нуждается в щадящем режиме, так как легко утомляется, особенно в условиях одной и той же деятельности или деятельности однообразной. Сегодняшний 6-летний ребенок подвержен «школьным стрессам» и «дидактическим неврозам».

По данным физиологов, от 4 до 30% детей по физическим параметрам не достигают критериев «школьной зрелости», а от 30 до 50% детей приходят в I класс не готовыми психологически. Естественно, все это сказывается на освоении школьной деятельности и на психологическом комфорте ребенка (многие работают в условиях хронических перегрузок даже при щадящем режиме).

Составными компонентами психологической готовности к школе являются: 1) интеллектуальная готовность (или шире — готовность познавательной сферы); 2) личностная (в том числе мотивационная) готовность; 3) социально-психологическая готовность; 4) готовность эмоционально-волевой сферы.

Многие родители, понимая важность и необходимость перестройки всей деятельности ребенка (с игровой на учебную), готовы сделать все, чтобы облегчить ему вступление в новую фазу жизни. Но часто основную свою задачу они видят в том, чтобы ребенок овладел как можно большим объемом «школьных» навыков и умений. Они полагают, что если их ребенок еще до школы научится читать, считать и писать, то в I классе ему останется только совершенствоваться в этом. Но не все идет так гладко, как хотелось бы родителям. Прежде всего, то, что ребенок до школы умеет читать, писать, считать, совсем не обеспечивает психологическую готовность к школьному обучению и не означает, что ему будет легко учиться в I классе.

Психологическая готовность ребенка к школьному обучению заключается не в том, чтобы у него к моменту поступления в школу сложились психологические черты, которые отличают школьника. Они могут сложиться только в самом ходе школьного обучения под влиянием присущих ему условий жизни и деятельности. В дошкольном возрасте возникают только предпосылки этого «превращения в ученика»: желание учиться и стать школьником; умение управлять своим поведением и деятельностью; достаточный уровень умственного развития и развития речи; наличие познавательных интересов и, конечно, знаний и навыков, необходимых для

школьного обучения.

Родителям нужно порекомендовать следующее. Совершенно не нужно: 1) до перехода в школу менять режим жизни ребенка — лишать его дневного сна, долгих прогулок, игр вдоволь; 2) оценивать все, что он делает, так, как должна была бы оцениваться деятельность школьника; 3) проходить с дошкольником программу первого класса, насильственно подменяя игру учебной. И наоборот, необходимо: 1) прививать ребенку широкий интерес к познанию окружающего мира, научить наблюдать, задумываться над увиденным и услышанным; 2) учить его преодолевать трудности, планировать свои действия, дорожить временем; 3) поощрять его инициативу и самостоятельность; 4) создавать положительную установку на школу, дисциплину, учебные предметы, учителя; 5) учить ребенка слушать и слышать окружающих, уважать чужие мнения и желания, понимать, что собственные желания нужно соотносить с желаниями других людей и требованиями ситуации; 6) реально оценивать свои действия.

Остановимся на компонентах психологической готовности.

Интеллектуальная готовность. Долгое время о готовности интеллекта ребенка к школе судили по количеству выявленных у него знаний, по словарному запасу, по конкретным умениям и навыкам. Но это — не единственное мерило интеллектуальной готовности к школе. Существующие программы, их усвоение потребуют от ребенка умения сравнивать, анализировать, обобщать, делать самостоятельные выводы, т.е. достаточно развитых познавательных процессов.

Поэтому, говоря об интеллектуальной готовности ребенка к школе, имеют в виду общие характеристики его *мышления*. Для безболезненного вхождения в освоение учебной деятельности к старшему дошкольному возрасту должны быть сформированы *наглядно-образное мышление и отдельные операции понятийного*.

Полученные многочисленными исследователями данные показывают, что дети с высоким уровнем образного мышления успешно учатся в школе, их умственное развитие в условиях школьного обучения прогрессирует. Для детей с низким уровнем наглядно-образного мышления в последующем был характерен формализм в усвоении знаний и способов действия, у них наблюдались значительные трудности в формировании логического мышления.

Отмечено, что дети с особо низким уровнем развития элементов логического мышления в дальнейшем учатся плохо. Существенных различий между детьми со средним и высоким уровнями этого развития не выявлено — и те, и другие хорошо включались в освоение учебной деятельности.

Роль образного мышления в интеллектуальной готовности к школе объясняется тем, что оно выполняет в регуляции деятельности другие функции: позволяет наметить возможный способ действия, исходя из особенностей конкретной ситуации. При недостаточно развитом образном мышлении, но на высоком уровне логического мышления последнее берет на себя *ориентировку в конкретной ситуации*. Однако в этом случае учет частных особенностей задачи, конкретных черт ситуации затруднен и предельная обобщенность логического мышления оборачивается слабостью, порождая подмену анализа частных закономерностей поиском общих. В практике начальной школы это проявляется в том, что ребенок не может решить простейшую математическую задачу, пока не выяснит, *на кто эта задача*; а при неверном определении класса задачи и соответственно способа ее решения может быть получен абсурдный ответ, но сам ребенок, вопреки очевидному, считает, что задача решена правильно.

Второй аспект интеллектуальной готовности связан с *формированием знаково-символической функции*. До настоящего времени вопрос о том, какой именно уровень развития знаковой деятельности необходим и достаточен для характеристики

готовности ребенка к обучению, остается открытым. Предположительно, это уровень, на котором ребенок уже может самостоятельно создавать индивидуальные знаки и показывает осознанное отношение к символическому изображению как средству психической деятельности.

Компонентом интеллектуальной готовности является и формирующееся к 6 годам умение *принять некую задачу как учебную*, выделить ее и превратить в самостоятельную цель деятельности.

Для диагностики интеллектуальной готовности к школе в последние годы создано много методик например, методики Н. И. Гуткиной, П. Кеэса, А. Керна — Й. Йерасека и т.д.).

Личностная готовность. Говоря о личностной готовности, прежде всего имеют в виду готовность *мотивационной сферы*: хочет ли ребенок идти в школу, учиться, интересуется ли он школьной жизнью и учебой, что является ведущим мотивом в этой готовности. Она формируется к 6 годам примерно у 60% детей и связана с тем, что ребенок начинает осознавать свое положение дошкольника не соответствующим его возросшим возможностям и изменившимся желаниям.

Дети обосновывают субъективное желание идти в школу по-разному. Большая часть ссылается на интерес к учению, знаниям, на возможность покинуть «детский мир» и приобщиться к взрослой жизни, на то, что после учебы можно получить желанную профессию и т.д., но в то же время высокой притягательностью обладают и внешние атрибуты школьной жизни (сидение за партой, звонки и перемены, владение ранцем, пеналом и т.д.), возможность общаться с другими детьми и играть с ними на переменах, а также возможность получать отметки. В общей структуре мотивации все это имеет положительное значение, выражая общее стремление 6-летнего ребенка к перемене собственного места среди других людей.

При поступлении в школу ребенок включается в новую для него систему социальных отношений: иным становится подход к нему окружающих, появляются новые требования и ожидания. Если основные требования к дошкольнику связаны с *поведенческими* проявлениями («хорошо себя вести» — значит слушаться взрослых, не шалить, не шуметь и т.д.), то сейчас на первый план выходит требование «хорошо учиться», которое включает в себя необходимость правильно воспроизводить задаваемые учителем образцы, усваивать социально выработанные способы решения различных задач.

Специфика школы связана для ребенка с необходимостью ориентироваться на жестко заданные социальные нормы. В собственно учебной области это «нормативные» способы решения действенных, поведенческих, интеллектуальных задач. Поведение ребенка (особенно на уроке) должно подчиняться строго фиксированным правилам: поднимать руку, только если хочешь ответить; не подсказывать, если знаешь ответ, и т.д. И сами отношения с учителем и сверстниками тоже начинают носить значительно более «нормативный» характер, в частности появляется четкая структура группы.

Все это значит, что готовность к школе — это и готовность к овладению *высокоопосредствованными «внеситуативными» формами регуляции деятельности*, позволяющими строить ее в соответствии с заданными нормами. В дальнейшем в период школьного обучения эти нормы будут все более усложняться.

Социально-психологическая готовность. Огромное значение для психологической готовности к школе имеет формирование *сферы отношений ребенка со взрослыми и сверстниками, к самому себе*.

В работах Е. Е. Кравцовой были выделены трудности, с которыми сталкиваются неготовые к школе дети. Самым общим показателем готовности личностно-социальной сферы ребенка является отношение к школьному учению. В этом смыс-

ле очень важным оказывается то, что ребенок знает о школе, сформировалась ли положительная установка на школу, учителя, учебу и т.д. Причины затруднений ребенка часто лежат либо в *сфере общения со взрослым* (непонимание условности вопросов учителя, его особой позиции, специфичности учебных ситуаций и учебного общения), либо в *сфере взаимодействия со сверстниками* (неумение слушать товарища и следить за его работой, координировать свои действия, содержательно общаться со сверстниками, согласовывать с ними свои интересы и желания и т.д.), либо в *сфере собственного самосознания* (завышенная оценка своих возможностей и способностей, необъективное, некритичное отношение к результатам своей деятельности, неверное восприятие оценок учителя и т.д.).

Эти 3 группы трудностей выделяются не случайно. Они отражают основные стороны личностно-социальной готовности ребенка к школе и школьному обучению.

В сфере общения со взрослыми к концу дошкольного возраста происходят существенные изменения. Если попытаться обозначить их одним словом, это будет *произвольность*. Общаясь и взаимодействуя со взрослым, ребенок начинает ориентироваться не только на непосредственные отношения с ним, не только на наличную ситуацию, но и на определенные, сознательно принятые задачи, нормы, правила. Общение приобретает определенный контекст, становится внеситуативным. Эти изменения могут быть обнаружены в самых разнообразных ситуациях общения детей со взрослым — и на уроке, и в повседневном обиходе, и в играх с участием взрослого.

Другая, не менее важная сторона связана с общением и взаимодействием со сверстниками. Для выявления способности ребенка устанавливать содержательные контакты друг с другом и взаимодействовать в ситуации совместной деятельности в психологии используются самые различные методики и приемы.

Так, в экспериментах Е. Е. Кравцовой и Г. Г. Кравцова использовалась специальная игровая методика. Это был лабиринт, расположенный на большой прямоугольной доске. В противоположных углах доски находились два гаража с несколькими игрушечными машинками, крашенными в соответствующие гаражам цвета. Перед началом игры машинки ставились в «чужой» гараж. Затем двум детям предлагалось провести машинки по лабиринту так, чтобы каждая из них оказалась в гараже своего цвета. Это задание могло быть выполнено детьми только в том случае, если они как-то договорятся между собой о «прохождении трассы», будут согласовывать свои действия с действиями партнера. В противном случае действия каждого из них будут препятствовать действиям другого и цель (поставить машинки в свой гараж) достигнута не будет.

Обнаружилось, что часть детей вообще не обращает внимание на действия партнера. Все их внимание было направлено на машинки. Они водили их, гудели, перескакивали через барьерчики лабиринта. Цель игры они быстро упускали из виду, и их деятельность превращалась в бесцельное манипулирование машинками. Вторая группа детей уже обращала внимание на действия партнера, но подлинного взаимодействия не было. Они в лучшем случае воспринимали действия партнера как образец для подражания. У части детей возникло взаимодействие, носившее эпизодический характер. Например, когда машинки сталкивались, дети пытались как-то договориться: «Давай сначала я проеду, а ты потом», «Подожди, не ставь свою машинку в гараж, дай мне выехать из него». Четвертая группа воспринимала ситуацию задачи в целом и устойчиво удерживала цель игры, но игра для этих детей приобретала характер соревнования-соперничества. Они внимательно следили за действиями партнера-соперника, пытались намеренно помешать ему. При этом они планировали последовательность своих действий и предвосхищали результаты: «Ну да! Если я тебя пропущу, ты меня опять обгонишь, и я тогда проиграю!»

И только у небольшой части детей возникали подлинное сотрудничество и партнерство. Здесь уже не было соревновательных отношений. Дети воспринимали зада-

чу как общую для них и согласовывали свои действия. При этом в одних случаях планирование за двоих носило ситуативный характер, а в других дети, еще не приступая к вождению машинок, выработывали стратегию их проведения по лабиринту. Они предварительно составляли общий план совместных действий, договаривались: «Давай сначала отведем твои машинки в гараж, а потом мои». Однако такой уровень взаимодействия в дошкольном возрасте скорее исключение, чем правило.

Наиболее типичен для дошкольников с нормальным психическим развитием *кооперативно-соревновательный уровень общения со сверстниками*, когда дети устойчиво удерживают общую игровую цель и отношение к партнеру как к противнику по совместной игре.

Эмоционально-волевая готовность. Важная сторона готовности к школе относится к *сфере самосознания* личности ребенка. Замечено, что с переходом в новый возрастной период происходят серьезные изменения в отношении ребенка к самому себе. Расширяется не только внешний круг жизнедеятельности ребенка, но и его внутренняя жизнь. Это происходит благодаря уже известному нам новообразова-

нию — открытию ребенком собственных переживаний. До этого он, безусловно, имеет переживания, но не знает, *что* переживает и что является переживающим субъектом. Теперь же возникает активное действенное отношение к собственным эмоциям. Меняется все самосознание ребенка, в том числе *самооценка*.

Мы знаем, что самооценку дошкольника отличают явная необъективность и завышенность. Когда ребенка просят поставить на ступеньки нарисованной лестницы детей его группы, ранжировав их по какому-либо социально одобряемому признаку (самый «сильный», «добрый», «умный», «лучший друг» и т.п.), то себя он, как правило, ставит на самую верхнюю ступень, не испытывая неловкости или стыда. Иная картина наблюдается в самооценке младших школьников. Они тоже обычно ставят себя на лестнице выше ее середины, но уже не на самую верхнюю ступень. Кроме того, у них появляется тенденция к обоснованию своих самооценок и оценок. Это исключительно важно для последующего формирования умения оценивать свою деятельность и результаты учения.

В психологической готовности к школе все стороны переплетены, смешаны. Выделение какого-то одного аспекта производится условно, в целях учебного анализа. Так, *волевая готовность* пронизывает все стороны готовности. Ребенка ждет напряженный труд, от него потребуется делать не то, что хочется, а то, чего требуют учитель, дисциплина, режим, программа.

К 6 годам оформляются основные элементы волевого действия: ребенок способен поставить цель, принять решение, наметить план действий, исполнить его, проявить определенное усилие в случае преодоления препятствия, оценить результат своих действий. Но все эти компоненты волевого действия еще недостаточно развиты. Так, выделяемые цели не всегда достаточно устойчивы и осознаны; удержание цели в значительной степени определяется трудностью задания, длительностью его выполнения, интересом ребенка к нему.

Объемные задания пугают ребенка, подавляют его, поэтому он часто теряет уверенность в себе, сомневается в возможности достижения положительного результата. Именно поэтому лучше, давая ребенку объемное задание, членить его на численно и содержательно обозримые этапы с промежуточным контролем и напоминанием о способах действия и конечной цели. Это повышает общую целенаправленность действий, формирует умение самостоятельно и последовательно контролировать себя.

Неудача в достижении цели может лишить ребенка стимула; если же ему сопутствует успех, то он стремится довести работу до конца, преодолевая возникающие трудности. Успех закрепляет в нем мотивацию достижения. Именно поэтому все руководства по воспитанию дошкольника рекомендуют очень осторожно указывать ребенку на неудачи и ошибки.

В целом старшие дошкольники уже могут подчинять свое поведение наиболее значимому (часто — социально одобряемому) мотиву. Но если деятельность сложна и длительна, ребенок помнит о цели только в присутствии организующего его поведение взрослого. Все учителя, работающие с 6-летками, знают, что дети начнут отвлекаться и перестанут выполнять такое задание, если взрослый выйдет из класса. Именно взрослый — организатор мотивации и волевого поведения ребенка, определяющих целенаправленность.

Особо нужно упомянуть такой элемент волевой готовности, как *соподчинение мотивов*. Ситуации, в которых противопоставляются «хочу» и «надо», чрезвычайно трудны для ребенка, и далеко не всегда воли ребенка достаточно, чтобы не последовать за непосредственным «хочу». Но при поддержке взрослого ребенок легче следует более значимому мотиву, хотя отличительная черта волевой регуляции поведения дошкольников и типичное отношение к трудностям — отступить, избежать, а не преодолевать. Первостепенное значение в формировании воли имеет воспитание активного отношения к препятствиям, мотивации достижения, не боязни трудностей, самостоятельного принятия решения, ориентации на принятие ответственности за свои действия и поступки.

Все исследователи развития воли дошкольников отмечают, что волевое поведение легче формируется при игровой мотивации и при оценке поведения со стороны сверстников (в случае, например, командной игры).

Произвольность в поведении ребенка проявляется и в преднамеренном заучивании стихотворения, в способности преодолеть непосредственное желание, отказаться от привлекательного занятия, игры ради выполнения поручения взрослого, общественного поручения (дежурство по классу или столовой и т.д.), оказания помощи маме, а также в способности преодолеть боязнь (войти в темную комнату, в кабинет стоматолога и т.д.), преодолеть боль, не заплакать при обиде, ушибе.

Условием психологической готовности к школе, связанным с волевым поведением, является и освоение ребенком функции *планирования* собственной деятельности. В старшем дошкольном возрасте он умеет выделять этапы предстоящей деятельности, выстраивать их в систему (что сначала, что потом), удерживать конечную цель при выполнении промежуточных этапов и т.д. Здесь огромная роль принадлежит речи, подчинению ребенка сначала словесным инструкциям взрослого, а позже — собственным словесным требованиям.

Все перечисленные виды готовности выступают *в системе* и обеспечивают все вместе безболезненное включение ребенка в режим школы, создавал предпосылки для овладения учебной деятельностью.

1. К концу дошкольного возраста складывается целая система противоречий (например, противоречие между возросшими интеллектуальными возможностями ребенка и специфически «дошкольными» способами их удовлетворения), свидетельствующая о формировании психологической готовности к школьному обучению. Становление ее предпосылок обусловлено кризисом 6-7 лет, который Л. С. Выготский связывал с утратой детской непосредственности и возникновением осмысленной ориентировки в собственных переживаниях (обобщением переживаний).
2. Л. И. Божович связывает кризис 6-7 лет с появлением системного новообразования — «внутренней позиции», выражающей новый уровень самосознания и рефлексии ребенка: он хочет выполнять социально значимую и социально оцениваемую деятельность, каковой в современных культурно-исторических условиях оказывается обучение в школе.
3. Структура психологической готовности к школе представлена мотивационной готовностью, готовностью познавательной сферы (интеллектуальной готовностью), социально-психологической и эмоционально-личностной готовностью. Предпосылки готовности создаются в рамках игровой деятельности дошкольника.
4. К 6—7 годам выделяются две группы детей: 1) дети, которые по внутренним предпосылкам уже готовы стать школьниками и осваивать учебную деятельность; 2) дети, которые, не имея еще этих предпосылок, продолжают оставаться на уровне игровой деятельности.

19

МЛАДШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

*Общие условия развития в младшем школьном возрасте. Становление мотивации к обучению и формирование учебной деятельности как ведущей. Развитие речи, восприятия, памяти, внимания, воображения в младшем школьном возрасте. Развитие личности младшего школьника. Формирование мотивационно-потребностной сферы. Особенности развития эмоционально-волевой сферы. Начальные формы рефлексии. Формирование самооценки. Особенности нравственного развития. Социальная жизнь в младшем школьном возрасте: общение с учителем и сверстниками *.*

В современной периодизации психического развития младший школьный возраст охватывает период от 6—7 до 9—11 лет. Выделение этого возраста в отдельный этап исторически произошло сравнительно недавно, и, поскольку содержание и социальные задачи его до сих пор не определены окончательно, его рамки нельзя считать неизменными.

Начало периода уходит корнями в кризис 6—7 лет, когда ребенок сочетает в себе черты дошкольного детства с особенностями школьника. У дошкольника имеется две сферы социальных отношений — «ребенок—взрослый» и «ребенок—дети». В школе возникает новая структура этих отношений. **Система «ребенок—взрослый» дифференцируется на «ребенок—учитель» и «ребенок—родители».**

Отношение «ребенок—учитель» выступает для ребенка отношением «ребенок—общество» и начинает определять отношения ребенка к родителям и отношения с другими детьми. Если в семейных взаимоотношениях и в детском саду имеется асимметрия, то в школе в учителе воплощены требования общества, существует система одинаковых эталонов, одинаковых мер для оценки всех и каждого. Ребенок

очень чуток к тому, как учитель относится к тем или иным детям: если он замечает, что у учителя есть «любимчики», то его ореол разрушается. В первое время дети стремятся точно следовать указаниям учителя; если учитель по отношению к правилу допускает лояльность, то и правило разрушается изнутри. Ребенок начинает относиться к друго-

* В главе использован текст работы: *Обухова Л. Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. М.: Тривола, 1995.

му ребенку с позиции того, как этот ребенок относится к эталону, который вводит учитель. Поэтому в младших классах много ябед.

Новая социальная ситуация развития требует от ребенка особой деятельности — **учебной**. Когда ребенок приходит в школу, учебной деятельности как таковой еще нет, и она должна быть сформирована в виде **умений учиться**. Именно это и является специфической задачей младшего школьного возраста. Главная трудность, которая встречается на пути этого формирования, — то, что **мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием той деятельности, которую он должен выполнять в школе**. Он желает выполнять социально значимую и социально оцениваемую деятельность, а в школе необходима познавательная мотивация.

Специфика учения — в присвоении **научных** знаний. Основную часть содержания учебной деятельности составляют научные понятия, законы, общие способы решения практических задач. Именно поэтому условия формирования и осуществления учебной деятельности создаются *только в школе*, а в других видах деятельности усвоение знаний выступает как *побочный продукт в виде житейских понятий*. В игре, например, ребенок стремится лучше выполнить какую-нибудь роль, и усвоение правил ее выполнения лишь сопутствует основному стремлению. И только в учебной деятельности усвоение научных знаний и умений, навыков выступает как *основная цель и главный результат деятельности*. Ребенок под руководством учителя начинает оперировать научными понятиями.

Учебная деятельность будет осуществляться на протяжении всех лет обучения в школе, но только сейчас, когда она складывается и формируется, она является ведущей.

Любая деятельность характеризуется своим предметом. Казалось бы, предметом учебной деятельности является обобщенный опыт знаний, дифференцированный на отдельные науки. Но какие предметы подвергаются изменениям со стороны ребенка? Парадокс учебной деятельности состоит в том, что, усваивая знания, сам ребенок ничего в этих знаниях не меняет. Предметом изменения становится *сам ребенок* как субъект, осуществляющий эту деятельность. **Впервые субъект сам для себя выступает как самоизменяющийся.**

Учебная деятельность — это такая деятельность, которая *поворачивает ребенка на самого себя*, требует рефлексии, оценки того, «чем я был» и «чем я стал». Процесс собственного изменения, рефлексия на себя выделяется для самого субъекта как новый *предмет*. Именно поэтому всякая учебная деятельность начинается с того, что *ребенка оценивают*. Пресловутая отметка и есть форма оценки изменений, происходящих в ребенке.

Осуществление учебной деятельности возможно только в том случае, если ребенок приучается управлять своими психическими процессами и поведением в целом. Это дает возможность подчинять свои непосредственные «хочу» требуемому учителем и школьной дисциплиной «надо» и способствует формированию *произвольности* как особого, нового качества психических процессов. Она проявляет себя в умении сознательно ставить цели действия и преднамеренно искать и находить

средства их достижения, преодоления трудностей и препятствий.

Необходимость контроля и самоконтроля, требования словесных отчетов и оценок формируют у младших школьников способность к *планированию* и выполнению действий про себя, во *внутреннем плане*. Необходимость различать образцы рассуждения и самостоятельные попытки их строить предполагают у младшего школьника формирование умения как бы со стороны рассматривать и оценивать собственные мысли и действия. Это умение лежит в основе *рефлексии* как важного качества, позволяющего разумно и объективно анализировать свои суждения и поступки с точки зрения их соответствия замыслу и условиям деятельности.

Произвольность, внутренний план действия и рефлексия — основные новообразования младшего школьного возраста. Кроме того, в рамках овладения учебной деятельностью перестраиваются, совершенствуются все психические процессы.

Учебная деятельность — это специфическая форма индивидуальной активности младшего школьника, сложная по своей структуре. В этой структуре выделяют: 1) учебные ситуации (или задачи) — то, что ученик должен освоить; 2) учебные действия — изменения учебного материала, необходимые для его освоения учеником; это то, что ученик должен сделать, чтобы обнаружить свойства того предмета, который он изучает; 3) действия [самоконтроля] — это указание на то, правильно ли ученик осуществляет действие, соответствующее образцу; 4) действия [само]оценки — определение того, достиг ученик результата или нет.

Учебные ситуации характеризуются некоторыми особенностями: 1) в них ребенок усваивает *общие способы* выделения свойств понятий или решения некоторого класса конкретно-практических задач (выделение свойств понятия выступает как особый тип решения конкретных задач тоже); 2) воспроизведение образцов этих способов выступает как *основная цель* учебной работы. Учебную задачу надо отличать от конкретно-практической. Например, перед ребенком можно поставить задачу выучить стихотворение и научиться заучивать стихотворения. Первая — конкретно-практическая, каких много встречалось и в дошкольном опыте ребенка, вторая — собственно учебная, так как в ней осваивается *способ решения целого класса подобных задач*.

Работа детей в учебных ситуациях складывается из действий разного типа. Особое место среди них занимают **учебные действия**, посредством которых дети воспроизводят и усваивают образцы общих способов решения задач и общие приемы определения условий их применения. Эти действия могут выполняться как **в** предметном, так **и в** умственном плане. Состав их неоднороден: одни учебные действия характерны для усвоения любого учебного материала, другие — для работы внутри данного учебного материала, третьи — для воспроизведения лишь отдельных частных образцов.

Смысловая перегруппировка материала, смысловое выделение его опорных пунктов, составление его логической схемы и плана — это примеры учебных действий для усвоения материалов описательного характера; действия изображения заданных образцов применяются при изучении любого материала. Особые учебные действия соответствуют усвоению каждого фундаментального понятия в любом учебном предмете. Например, для усвоения грамматических понятий о строении слов и значении морфем младшие школьники выполняют такие учебные действия, как 1) *изменение* исходного слова и получение его вариантных форм или родственных слов; 2) *сравнение* значения исходного слова и выделение морфем; 3) *сопоставление* форм исходного слова и выделение морфем; 4) *установление* функционального значения морфем данного слова и т.д.

Без овладения системой учебных действий ребенок не сможет сознательно освоить материал, поэтому задача учителя — специально и настойчиво формировать систему учебных действий и составляющих их операций.

Полноценная работа в учебных ситуациях требует также *действий контроля* — сличения, соотнесения учебных действий с образцом, задаваемым извне, и *самоконтроля*. В практике начальной школы обучение контролю идет путем прямого подражания учителю, его формирование идет стихийно, путем примеривания и бесчисленных проб и ошибок. Более всего распространен *контроль по конечному результату (итоговый контроль)*, хотя принципиально существует еще два эффективных вида самоконтроля: *пооперационный* (когда ребенок следит за самим ходом выполнения деятельности или действия и корректирует его качество сразу, сопоставляя с образцом) и *перспективный* (корректирование деятельности на несколько операций вперед, сличение предстоящей деятельности и своих возможностей ее выполнения).

Контроль тесно связан с *оцениванием* ребенком своей деятельности на разных этапах ее осуществления, т.е. с реализацией *регулятивной* функции. Наиболее распространены в младших классах *ретроспективные* оценки и самооценки, т.е. оценивание уже достигнутых результатов. Другой вид — *прогностическая* самооценка, представляющая собой оценку ребенком своих возможностей. Здесь ребенок должен соотнести условия задачи со своим опытом, поэтому самооценка опирается на рефлекссию.

Чтобы учебная деятельность стала формироваться, должен быть соответствующий **мотив**, т.е. то, что побуждает ребенка к учению. В зависимости от мотива деятельность приобретает для ребенка различный *смысл*. Например, цель решения задачи для школьника может побуждаться разнообразными мотивами — научиться решать такие задачи, получить хорошую оценку, отправиться после уроков гулять, избавиться от страха, что завтра спросят, и т.д. Объективно цель остается той же самой, но смысл и качество деятельности меняются в зависимости от мотива.

Мотив влияет не только на учебную деятельность, но и на отношение ребенка к учителю, школе, окрашивая их в позитивные или негативные тона. Например, если ребенок учится, чтобы избежать наказания со стороны авторитарных, требовательных родителей, учебная деятельность протекает напряженно, со срывами, окрашена негативными эмоциями, тревожностью. И наоборот, учение ради познания делает его легким, радостным, увлекательным — «учением с увлечением».

А. Н. Леонтьев выделял мотивы *понимаемые и реально действующие, осознаваемые и неосознаваемые, ведущие и второстепенные*. Все они присутствуют в деятельности младшего школьника. Но надо различать мотивы, *порождаемые самой учебной деятельностью*, связанные непосредственно с содержанием и процессом учения, и мотивы, *лежащие за пределами учебной деятельности* (широкие социальные или узколичностные мотивы ребенка). Установлено, что мотивы, связанные с самой учебной деятельностью, еще *не являются* в младшем школьном возрасте ведущими. У них преобладают 3 группы мотивов: 1) широкие социальные, 2) узколичностные и 3) учебно-познавательные мотивы.

Широкие социальные мотивы младших школьников выглядят как мотивы *самоусовершенствования* (быть культурным, развитым) и *самоопределения* (после школы продолжать учиться или работать, выбрав профессию). Тот факт, что ребенок осознает *общественную значимость учения*, создает личностную готовность к школе и положительные ожидания к ней как результат *социальной установки*. Эти мотивы выступают как *понимаемые* и связаны с далекими, отсроченными целями. К ним примыкают мотивы *долга и ответственности*, которые сначала не осознаются детьми, но реально действуют в форме добросовестного выполнения заданий учителя, стремления соответствовать всем его требованиям. Однако эти мотивы присущи далеко не всем детям, что связано с 1) неточным пониманием ответственности и безответственности в этом возрасте и с 2) некритичным отношением к себе и часто — завышенной самооценкой.

Узколичные мотивы выступают в форме стремления получить хорошую отметку любой ценой, заслужить похвалу учителя или одобрение родителей, избежать наказания, получить награду (мотивы *благополучия*) или в форме желания выделиться среди сверстников, занять определенное положение в классе (*престижные мотивы*).

Учебно-познавательные мотивы прямо заложены в самой учебной деятельности и связаны с *содержанием и процессом учения*, с овладением прежде всего *способом* деятельности. Они обнаруживаются в познавательных интересах, стремлении преодолевать трудности в процессе познания, проявлять интеллектуальную активность. Развитие мотивов этой группы зависит от уровня познавательной потребности, с которой ребенок приходит в школу, и от уровня содержания и организации учебного процесса.

В основе мотивации, связанной с содержанием и процессом учения, лежит *познавательная потребность*. Она рождается из более ранней детской потребности во внешних впечатлениях и потребности в активности, имеющих у ребенка с первых дней жизни. Развитие познавательной потребности неодинаково у разных детей: у некоторых она выражена ярко и носит «теоретическое» направление, у других сильнее выражена практическая ориентация, у третьих она вообще очень слабая.

В учении младших школьников привлекают *эмоциональные моменты, внешняя занимательность* урока, игровые моменты в нем и — в значительно меньшей степени — познавательная сторона. Но в исследованиях В. В. Давыдова обнаружено, что в экспериментальном обучении, когда внимание ребенка обращается на *происхождение, смысл и суть явлений*, познавательный компонент выступает более ярко. Это значит, что для формирования познавательной мотивации большое значение имеет сам характер учебной деятельности.

Учителю важно уметь различать интерес к познанию и интерес к какой-либо частной деятельности, занятию. В первом случае ребенка интересуют причинно-следственные отношения, способы решения классов задач, объяснительные принципы и т.п. Во втором случае мы имеем дело с эмоциональным переживанием удовольствия от самих процедур чтения, письма, решения задач и т.д. Любовь к деятельности — предпосылка интереса, но не сам познавательный интерес, и здесь в качестве мотива часто выступает стремление к *конкретному результату* (похвале, получению определенного статуса в группе), т.е. к косвенным относительно самого учения целям. Другим мотивом становится стремление *овладеть самим процессом деятельности*, и в этом случае он может позже вызвать интерес к теории, к основанию знания, к деятельности.

Помимо мотивации, следует обратить внимание и на **динамику отношения детей к учению** на протяжении младшего школьного возраста. Первоначально они стремятся к нему как к общественно полезной деятельности вообще. Затем их начинают привлекать отдельные приемы учебной работы. И наконец, дети начинают самостоятельно преобразовывать конкретно-практические задачи в *учебно-теоретические*, интересуясь внутренним содержанием учебной деятельности.

В формировании учебной деятельности важное место занимает вовлечение ребенка в учебные ситуации, которые решаются совместно с учителем. Одна из закономерностей формирования учебной деятельности состоит в том, что весь процесс преподавания в младших классах первоначально строится на основе развернутого знакомства детей с главными компонентами учебной деятельности, и дети втягиваются в их активное осуществление. Такое «растянутое» введение в учебный материал служит условием развития познавательной активности детей, внимания к глубинным, а не только внешним моментам учения, интереса к нему.

В основе последовательного вовлечения ребенка в учебную деятельность лежит *теория поэтапного формирования умственных действий*. Учебная деятельность не

дана ребенку изначально, ее нужно построить в совместной деятельности ребенка и взрослого. 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 (числа, звуки), и «руки учителя» — это его мозг. Учебная деятельность — это такая же предметная деятельность, но предмет ее *теоретический*, поэтому и совместная деятельность затруднена. Для ее осуществления нужны объекты *материализовать*.

Процесс развития учебной деятельности — это процесс передачи от учителя к ученику отдельных ее звеньев. Терпеливо и последовательно учитель демонстрирует ребенку определенную последовательность учебных действий и выделяет те из них, которые должны выполняться в предметном, внешнеречевом или умственном плане. Он создает условия, при которых внешние действия интериоризуются, становясь обобщенными, сокращенными и освоенными. Если это принципиальное положение не соблюдается, то полноценная учебная деятельность не формируется.

Вторая закономерность формирования учебной деятельности состоит в том, что от прямого следования указаниям учителя ребенок к концу второго—началу третьего года обучения переходит к *саморегуляции*, что связано с нарастанием самоконтроля и самооценки. Саморегуляция позволяет более осознанно подходить к процессу учения, ставить собственные учебные цели и задачи и, главное, — освоить действия *моделирования*. Оно избавляет ребенка от способа «проб и ошибок» и позволяет в конкретных частных задачах усматривать общую закономерность, общий способ их решения. Поэтому становится возможным говорить об умении ребенка преобразовывать конкретно-практические задачи в учебно-практические, что свидетельствует о развитом уровне учебной деятельности, наличии познавательной мотивации и умении учиться.

Но учебная деятельность, которую осуществляет младший школьник, — не единственная его деятельность. Вторая по значению роль принадлежит **труду** в двух характерных для этого возраста формах — в форме *самообслуживания* и в форме *изготовления поделок*.

К самообслуживанию дети приучаются уже с дошкольных лет, и в школе навыки и привычки самообслуживания закрепляются. Это хорошая психологическая основа для привития детям уважения к труду взрослых, понимания роли труда в жизни взрослых и т.д. Психологи отмечают, что дети, приученные к труду и имеющие дома постоянные обязанности, лучше учатся, более дисциплинированы и ответственны.

Помимо самообслуживания и выполнения некоторых поручений взрослого воспитательным значением обладает *коллективный труд*, совместная деятельность со сверстниками. В опытах Г. А. Цукерман были получены данные, что дети, работающие в форме совместной деятельности в классе, в 2 раза лучше оценивают свои возможности и уровень знаний, т.е. у них более успешно формируются рефлексивные действия. Собственно, и учебный материал дети лучше осваивают в совместной работе со сверстниками, чем с учителем. В группе сверстников отношения равноправные и симметричные, а между ребенком и взрослым — иерархические и несимметричные. Такие качества, как критичность, терпимость, умение встать на точку зрения другого, развиваются только в общении детей между собой.

В младших классах уроки труда, как правило, очень любимы: на них не только отрабатываются трудовые навыки, ручная моторика, но и возможно проявление самостоятельности, творчества. Особую ценность изготавливаемым поделкам придает *общественная мотивация* (игрушки — на школьную елку, подарки — детям детского сада, вышивку — маме на 8-е Марта и т.п.). Главное психологическое достижение труда младшего школьника — это формирование и совершенствование у детей уме-

ния *планировать* предстоящую работу и находить пути и средства ее реализации, пробуждающие смекалку, сообразительность, креативность ребенка.

Учение не исключает также игры, которая хоть и утрачивает позиции ведущей деятельности, но занимает много места в жизни младших школьников. Это — продолжающиеся сюжетно-ролевые игры, игры с правилами, игры-драматизации, игры-фантазии, не говоря уже об играх компьютерных. В них продолжают развиваться воображение, освоение норм жизни взрослых, планирование и т.д.

Дополняются игры в младшем школьном возрасте дидактическими и соревновательными играми. Смысл дидактических игр — в приобретении новых знаний и умений. В такой игре есть игровая задача, игровые мотивы, но способы решения игровой задачи — учебные, в результате чего могут достигаться эффект сдвига мотивов с игровых на познавательные и трансформация игровых задач в учебные. Подвижно-соревновательные игры, особенно групповые, в первую очередь развивают детей физически. Но и личностные качества совершенствуются — это воля, сообразительность, смелость, настойчивость, соревновательность, умение действовать сообща и т.д. Единственное, чего следует избегать, — это превращения соревнования в самоцель, при которой ребенок руководствуется только одним желанием — занять место, получить награду. В этом случае можно ожидать появления тщеславия, зависти и т.д.

Все виды деятельности способствуют развитию познавательной сферы.

Внимание. Преобладающим видом внимания в начале обучения является *непроизвольное* внимание, физиологической основой которого служит *ориентировочный рефлекс* павловского типа — «что такое?». Ребенок еще не может управлять своим вниманием; реакция на новое, необычное настолько сильна, что он отвлекается, оказываясь во власти непосредственных впечатлений. Даже при сосредоточении внимания младшие школьники часто не замечают главного и существенного, отвлекаясь на отдельные, бросающиеся в глаза признаки в вещах и явлениях. Кроме того, внимание детей тесно связано с мышлением, и поэтому им бывает трудно сосредоточить внимание на неясном, непонятном, неосмысленном материале.

Но такая картина в развитии внимания не остается неизменной, в I—III классах происходит бурный процесс формирования произвольности в целом и произвольного внимания в частности. Это связано с общим интеллектуальным развитием ребенка, с формированием познавательных интересов и развитием умения работать целенаправленно.

Большое значение в формировании произвольного внимания имеет четкая *внешняя организация действий* ребенка, сообщение ему таких образцов, указание таких внешних средств, пользуясь которыми он начинает руководить собственным сознанием. Например, при целенаправленном выполнении фонетического анализа используются картонные фишки. Точная последовательность их выкладывания организует внимание детей, помогает сосредоточиться.

Самоорганизация ребенка есть следствие организации, первоначально создаваемой и направляемой взрослыми, учителем. Общее направление в развитии произвольности внимания состоит в переходе ребенка от достижения цели, поставленной взрослым, к постановке и достижению собственных целей.

Но и *произвольное внимание* младшего школьника еще неустойчиво, так как он еще не имеет внутренних средств саморегуляции. Эта неустойчивость обнаруживается в слабости умения распределять внимание, в легкой отвлекаемости и насыщаемости, быстрой утомляемости, затрудненной переключаемостью™ внимания с одного объекта на другой. В среднем ребенок способен удерживать внимание в пределах 15-20 минут, поэтому учителя прибегают к разнообразным видам учебной работы, чтобы нивелировать перечисленные особенности детского внимания. Кроме того, пси-

хологи обнаружили, что в I-II классах внимание более устойчиво при выполнении внешних действий и менее устойчиво при выполнении умственных действий. Эту особенность тоже используют в педагогической практике, чередуя умственные занятия с материально-практическими (рисование, лепка, пение, физкультура). Обнаружено также, что дети чаще отвлекаются, если выполняют простую, но монотонную деятельность, чем при решении сложных задач, требующих применения разных способов и приемов работы.

Развитие внимания связано также с расширением его объема, умением распределять его. Поэтому в младших классах очень эффективными оказываются задачи с *парным* контролем: контролируя работу соседа, ребенок становится более внимательным к своей. Н. Ф. Добрынин установил, что внимание младших школьников бывает достаточно сосредоточенным и устойчивым тогда, когда они полностью заняты работой, когда работа требует максимума умственной и двигательной активности, когда ею захвачены эмоции и интересы.

Восприятие. Восприятие также характеризуется *непроизвольностью*, хотя элементы произвольного восприятия встречаются уже в дошкольном возрасте. Дети приходят в школу с достаточно развитыми процессами восприятия: у них наблюдается высокая острота зрения и слуха, они хорошо ориентируются на многие формы и цвета. Но у первоклассников еще отсутствует *систематический анализ* самих воспринимаемых свойств и качеств предметов. При рассматривании картинки, чтении текста они часто перескакивают с одного на другое, пропуская существенные детали. Это легко заметить на уроках рисования предмета с натуры: рисунки отличает редкое разнообразие форм и красок, порой значительно отличающихся от оригинала.

Восприятие младшего школьника определяется прежде всего *особенностями самого предмета*, поэтому дети воспринимают не самое главное, существенное, а то, что ярко выделяется на фоне других предметов (окраску, величину, форму и т.д.). Процесс восприятия часто ограничивается только узнаванием и последующим названием предмета, а к тщательному и длительному рассматриванию, наблюдению первоклассники часто неспособны.

Восприятие в I—II классах отличается *слабой дифференцированностью*: часто дети путают похожие и близкие, но не тождественные предметы и их свойства (б и 9, Э и 3, «зеркальность»), а среди частотных ошибок замечаются пропуски букв и слов в предложениях, замены букв в словах и другие буквенные искажения слов. Чаще всего последнее — результат нечеткого восприятия текста на слух. Но к III классу дети обучаются «технике» восприятия: сравнению сходных объектов, выделению главного, существенного. Восприятие превращается в целенаправленный, управляемый процесс, становится расчлененным.

Говоря об отдельных видах восприятия, следует отметить, что в младшем школьном возрасте нарастает ориентация на *сенсорные эталоны* формы, цвета, времени. Так, обнаружено, что к форме и цвету дети подходят как к *отдельным признакам предмета* и никогда их не противопоставляют. В одних случаях для характеристики предмета они берут форму, в других — цвет.

Но в целом восприятие цветов и форм становится более точным и дифференцированным. Восприятие формы лучше дается в плоскостных фигурах, а в назывании объемных фигур (шар, конус, цилиндр) долго встречаются затруднения и попытки определить незнакомые формы через конкретные знакомые предметы (цилиндр = стакан, конус = крышка и т.д.). Дети часто не узнают фигуру, если она необычно расположена (например, квадрат уголком вниз). Это связано с тем, что ребенок схватывает общий вид знака, но не его элементы, поэтому в этом возрасте очень полезны задачи на расчленение и конструирование (пентамино, геометрическая мозаика и т.п.).

Восприятие цвета идет по пути все более точного различения оттенков и смеше-

ния цветов.

Восприятие пространства и времени в младшем школьном возрасте сопряжено со значительными трудностями, хотя от класса к классу становится более правильным. Большинство детей, например, преувеличивают длительность минуты, а при восприятии больших промежутков времени (5, 10, 15 минут) преувеличивают действительную длительность времени. Это связано с 1) отсутствием рефлекса на время и 2) с тем, чем заполнено время ребенка.

В восприятии сюжетной картинки обнаруживается тенденция к истолкованию, интерпретации сюжета, хотя не исключено и простое перечисление изображенных предметов или их описание.

В целом развитие восприятия характеризуется нарастанием *произвольности*. И там, где учитель учит наблюдению, ориентирует на разные свойства объектов, дети лучше ориентируются и в действительности в целом, и в учебном материале в частности.

Память. Память тоже характеризуется *непроизвольностью*. Младший школьник легче запоминает то, что ярко, необычно, что производит эмоциональное впечатление. Но школьная жизнь такова, что с первых же дней требует от ребенка произвольного запоминания материала: это и режим дня, и домашние задания, и правило, пройденное на уроке. Легче всего ребенку запомнить то, что включено в его *активную деятельность*, то, с чем он непосредственно действовал, а также то, с чем непосредственно связаны его интересы и потребности.

Изменения в развитии памяти связаны с тем, что ребенок, во-первых, начинает *осознавать особую мнемическую задачу*. Он отделяет эту задачу от всякой другой (а в дошкольном возрасте либо вообще не выделял ее, либо выделял с трудом). Уже в I классе у детей вырабатывается и различение самих мнемических задач: что-то нужно запомнить буквально, что-то выучить механически, что-то пересказать своими словами и т.п.

Во-вторых, в младшем школьном возрасте ребенок овладевает *приемами запоминания*. Первоначально школьники пользуются самыми простыми способами — длительным рассматриванием материала, многократным повторением материала при расчленении его на части, как правило, не совпадающие со смысловыми единицами. Самоконтроль за результатами запоминания осуществляется на уровне узнавания: первоклассник, например, смотрит в текст и полагает, что заучил его, поскольку испытывает чувство знакомости.

Лишь немногие дети могут самостоятельно перейти к более рациональным приемам произвольного запоминания, большинству требуется специальное обучение, главное направление которого — формирование *осмысленного запоминания*. Оно предполагает расчленение материала на смысловые единицы, смысловую группировку, смысловое сопоставление и т.п., а также использование внешних средств запоминания. Другое направление в развитии памяти детей связано с формированием приемов воспроизведения, распределенного во времени, приемов самоконтроля и т.п.

Можно отметить также, что младшие школьники лучше запоминают *наглядный* материал и значительно хуже — словесный. В словесном материале они лучше запоминают названия предметов и труднее — абстрактные понятия.

В целом и произвольная, и непроизвольная память претерпевают существенные качественные изменения, и к III классу память становится более продуктивной.

Мышление. В развитии мышления младших школьников психологи выделяют две основные стадии.

На первой стадии (I—II классы) их мышление во многом похоже на мышление дошкольников: анализ учебного материала производится по преимуществу в *наглядно-действенном* и *наглядно-образном плане*. Дети судят о предметах и явлении-

ях по их внешним отдельным признакам, односторонне, поверхностно. Умозаключения их опираются на наглядные предпосылки, данные в восприятии, и выводы делаются не на основе логических аргументов, а путем прямого соотношения суждения с воспринимаемыми сведениями. Обобщения и понятия этой стадии сильно зависят от внешних характеристик предметов и фиксируют те свойства, которые лежат на поверхности. Например, один и тот же предлог «на» выделяется второклассниками успешнее в тех случаях, когда его значение *конкретно* (выражает отношение между наглядными предметами — «яблоки *на* столе»), чем когда его значение более абстрактно («на днях», «на память»). Именно поэтому так важен в начальной школе принцип наглядности. Давая возможность детям расширять сферу конкретных проявлений понятий, учитель облегчает выделение существенного общего и обозначение его соответствующим словом. Основным критерием полноценного обобщения является умение ребенка привести собственный пример, соответствующий полученным знаниям.

К **III** классу мышление переходит в качественно новую, вторую стадию, требующую от учителя демонстрации связей, существующих между отдельными элементами усваиваемых сведений. **КIII** классу дети овладевают родо-видовыми соотношениями между отдельными признаками понятий, т.е. классификацией, формируется *аналитико-синте-тический* тип деятельности, осваивается действие моделирования. Это значит, что начинает формироваться *формально-логическое мышление*.

В начальной школе большое внимание уделяется формированию *научных понятий*. Выделяют *предметные понятия* (знания общих и существенных признаков и свойств предметов — *птицы, животные, фрукты, мебель* и т.п.) и *понятия отношений* (знания, отражающие связи и отношения объективных вещей и явлений — *величина, эволюция* и т.п.).

Для первых выделяют несколько стадий усвоения: 1) выделение функциональных признаков предметов, т.е. связанных с их назначением (корова — молоко); 2) перечисление известных свойств без выделения существенных и несущественных (огурец — плод, растет в огороде, зеленый, вкусный, с семечками и т.д.); 3) выделение общих, существенных признаков у класса единичных предметов (фрукты, деревья, животные).

Для вторых тоже выделено несколько стадий освоения: 1) рассмотрение конкретных отдельных случаев выражения этих понятий (одно больше другого); 2) обобщение, относящееся к известным, встречавшимся случаям и не распространяемое на новые случаи; 3) широкое обобщение, применяемое к любым случаям.

Развитие мышления во многом зависит от уровня развития *мыслительных процессов*. Так, например, развитие *анализа* идет от практически действенного к чувственному и в дальнейшем к умственному (от I к **III** классу). Кроме того, анализ начинается как частичный и постепенно становится комплексным и системным. *Синтез* развивается от простого, суммирующего к более широкому и сложному. Анализ для младших школьников является более легким процессом и развивается быстрее, чем синтез, хотя оба процесса тесно связаны (чем глубже анализ, тем полнее синтез). *Сравнение* в младшем школьном возрасте идет от несистематического, ориентированного на внешние признаки, к плановому, систематическому. При сравнении знакомых предметов дети легче замечают сходство, а при сравнении новых — различия.

Нужно отметить, что младшие школьники начинают осознавать собственные мыслительные процессы и пытаются управлять ими, хотя не всегда успешно.

В последние годы все больше говорят о формировании в младшем школьном возрасте *теоретического мышления* на базе *эмпирического*. *Теоретическое мышление* определяется через набор его свойств (рефлексия; анализ содержания задачи с выделением общего способа ее решения, который «с места» переносится на целый

класс задач; внутренний план действий, обеспечивающий планирование и выполнение их в уме). *Эмпирическое мышление* осуществляется посредством сравнения внешне сходных, общих признаков предметов и явлений окружающего мира, путем «проб и ошибок». Исследования в экспериментальных классах под руководством В. В. Давыдова показали, что в младших классах могут быть сформированы элементы теоретического мышления.

Воображение. Воображение в своем развитии проходит также две стадии. На первой воссоздаваемые образы весьма приблизительно характеризуют объект, бедны деталями, малоподвижны — это *воссоздающее (репродуктивное)* воображение. Вторая стадия характеризуется значительной переработкой образного материала и созданием новых образов — это *продуктивное* воображение. В I классе воображение опирается на конкретные предметы, но с возрастом на первое место выступает *слово*, дающее простор фантазии.

Речь. Речь является одним из важнейших психических процессов младшего школьника, и овладение речью идет на уроках родного языка по линии ее звуко-ритмической, интонационной стороны; по линии овладения грамматическим строем и лексикой, увеличения словаря и осознания собственных речевых процессов.

Одной из функций речи, которые выступают на первый план, становится *коммуникативная*. Речь младшего школьника разнообразна по степени произвольности, сложности, планирования, но его высказывания весьма непосредственны. Часто это речь-повторение, речь-называние, у ребенка может преобладать сжатая, произвольная, реактивная (диалогическая) речь.

Особенностью развития речи в младшем школьном возрасте является формирование *письменной речи*, хотя она во многом беднее устной, однообразнее, но при этом более развернутая.

Школьный возраст обладает большими резервами для **развития личности ребенка**. Учителя знают, что большинство младших школьников доверчивы, исполнительны, склонны к подражанию. Среди них трудно обнаружить злых нарушителей дисциплины, хулиганов, нежелающих учиться. Они малоконфликтны, требования учителя обычно выполняют без обсуждений и споров, чаще всего послушны и старательны.

Возраст 6—7 лет является периодом фактического складывания *психологических механизмов личности*, образующих в совокупности качественно новое, высшее единство субъекта — *единство личности, «Я»*. Человеческое «Я» формируется в процессе общения с окружающими людьми, и от того, каков характер этого общения, во многом зависит, какие именно личностные качества у него сформируются.

Ведущие потребности этого возраста — *потребности в общении с людьми, во взаимопонимании и сопереживании*, которые порождают целую группу *личностных мотивов*. Они выступают как сообщения ребенка о своем эмоциональном состоянии, рассчитанные на сопереживание взрослого; обращения за одобрением; сообщения о чувствах симпатии, расположения и антипатии; интимные сообщения ребенка; попытки расспросить взрослого о нем самом.

По-прежнему в этом возрасте сильна потребность в игровой деятельности, хотя содержание игры меняется. Младшие школьники, играя, могут часами рисовать, писать, считать, читать. Эта потребность учитывается при организации учебной деятельности ребенка — ей придается форма игры.

Как и для дошкольника, для младшего школьника характерна потребность во внешних впечатлениях, заставляющая ребенка проявлять любопытство к внешним сторонам предметов и явлений, к разным новым видам деятельности. Сначала эти интересы весьма поверхностны, дети концентрируются на внешних атрибутах деятельности, но по мере взросления потребности во внешних впечатлениях развиваются в *познавательные потребности*. Познавательные потребности, как и потребности

в общении, — ведущие в младшем школьном возрасте. И если сначала они почти целиком удовлетворяются учителем и родителями, то к концу младшего школьного возраста ребенок научается удовлетворять их *самостоятельно*. Под влиянием учителя у него формируются потребность в овладении школьными умениями и навыками и потребность в знаниях. Иногда последняя бывает развитой уже в старшем дошкольном возрасте и участвует в формировании психологической готовности ребенка к школе. Это очень облегчает работу учителя. Постепенно познавательные потребности изменяются, становятся более дифференцированными: часть из них исчезает, но многие превращаются в устойчивые мотивы поведения ребенка.

Развитие потребностей идет также по линии перемещения их значимости. Большинство психологов сходятся на том, что развитие потребностей младшего школьника в целом идет в сторону доминирования духовных потребностей над материальными, социальных над личными, хотя процесс этот длительный и неравномерный в отношении разных потребностей. Это легко обнаруживается с помощью несложных экспериментов.

Первое проверяется постановкой ребенка в ситуацию «три желания»: многие первоклассники в ней говорят об игрушках, сладостях, второклассники выдвигают более значимые идеи о книгах, кино, компьютерных играх, а третьеклассники высказывают «идеальные» желания — путешествовать, бороться за чью-нибудь свободу, защищать животных и детей, найти лекарство от смертельных болезней.

Второе же легко обнаружить в поведении ребенка: первоклассники часто жалуются учителю на то, что другие ему *мешают* слушать, писать, рисовать и т.д.; при выполнении учебного задания они озабочены только личным успехом. Но постепенно становится заметной и взаимопомощь, которую дети оказывают друг другу по собственной инициативе, и поддержка, и «болевание» за свой класс, свою команду. Под влиянием учителя формируется новый вид потребностей — в товариществе, коллективизме, общности с другими.

Третья линия развития потребностей в младшем школьном возрасте — это нарастание их *осознанности и самоуправляемости*, что свидетельствует о формировании нового уровня самосознания.

Перечисленные группы потребностей, безусловно, не единственные в этом возрасте. Детей характеризует и потребность в движениях, активности, и потребность в овладении навыками учебной и других видов деятельности, и потребность в общении со сверстниками и т.д. Все они укрепляют ребенка в его *позиции школьника* — личностного новообразования, связанного с качественно новым уровнем самосознания и являющегося элементом психологической готовности к школе. И если, появившись в старшем дошкольном возрасте, внутренняя позиция школьника удовлетворяется в игровом, воображаемом плане, то в школе она получает удовлетворение реальное.

Новый уровень самосознания ребенка обнаруживает себя в *самопознании ребенка и формировании «Я-концепции», в самооценке и системе притязаний, в самоконтроле и саморегуляции*.

Поступление в школу расширяет круг социальных контактов ребенка. Школа способствует нарастанию самостоятельности ребенка, его эмансипации от родителей. В школе приобретают более важное значение его *собственные* действия, поступки и проявления; он уже вынужден отвечать за себя сам, одновременно становясь объектом оценки с точки зрения интеллектуальных, социальных и физических возможностей. Все это толкает вперед развитие *самооценки* ребенка, основанной на представлениях о себе и оценках окружающих.

Условно выделяют 3 группы детей с разными уровнями сформированное™ представлений о себе: 1) *адекватные и устойчивые представления о себе* (дети характеризуются умением анализировать свои поступки, вычленять их мотивы, рефлексией;

они более ориентируются на собственные знания о себе, чем на оценку взрослых, и быстро приобретают навыки самоконтроля); 2) *неадекватные и неустойчивые представления о себе* (дети плохо разбираются в себе, слабо анализируют свои поступки; число осознаваемых черт и качеств личности невелико и не всегда адекватно; такие дети постоянно нуждаются во внешнем контроле и поддержке); 3) *ориентация на характеристики, данные ребенку другими, особенно взрослыми* (дети почти не ориентируются в своем внутреннем мире; представления о себе расплывчаты и неадекватны, подвержены внешним мнениям; самооценка неадекватная; они плохо ориентируются в практической деятельности на свои реальные возможности и способности).

Но как бы то ни было, с возрастом адекватность самовосприятия нарастает. Это совершается как в процессе общения с другими, так и в процессе собственной оценочной деятельности ребенка. Показательно, что если первоклассники, характеризуя себя, используют «черно-белую терминологию» («плохой—хороший», «добрый—злой», «смелый—трус» и т.п.), то третьеклассники демонстрируют более богатый и дифференцированный психологический словарь для описания поведения своего и других, качеств характера и т.д.

Психологи отмечают также нарастание тенденции *подчеркнуть свою индивидуальность*, свою принадлежность к определенной группе (социальной, половой, учебной).

Для младшего школьника одним из центральных моментов характеристики самого себя становится *школьная оценка успеваемости*. В школе стало традицией делать успеваемость предметом конкурентной борьбы. При этом основным средством учебной мотивации часто становится страх ребенка потерпеть поражение, оказаться худшим. Это значит, что в самой системе образования заложено формирование потенциально заниженной самооценки у детей, поскольку оценка, высказываемая другими, тем более учителем, имеет тенденцию превращаться в самооценку.

Для детей I—II классов характерны *внешние мотивы* в получении хороших оценок (гулять, обрадовать родителей и т.д.), но после III класса формируются и *внутренние мотивы* (интерес, контроль за собой и т.д.). Самооценка в одном виде деятельности может значительно отличаться от самооценки в других: например, в рисовании ребенок может оценивать себя высоко, а в математике — недооценивать; в чтении его оценка адекватна, а в пении — завышена. Критерии, которыми при оценке собственной успеваемости пользуется ребенок, во многом зависят от учителя. Обнаружено, что для самооценки ребенку более доступны те качества, которые чаще оцениваются учителем и сверстниками (аккуратность, дисциплина, учебные предметы и т.д.). Больше половины детей способны более или менее адекватно подойти к оценке своих достижений в этой области (57%). Кроме того, известные качества по известным критериям детьми оцениваются строже, чем неизвестные.

У большинства младших школьников можно обнаружить все виды *самооценок*.

Так, *устойчивая заниженная* самооценка встречается намного реже других: такие дети робки, стараются держаться в тени, очень волнуются, когда их спрашивают, хотя материал могут знать не хуже других.

Большинство детей имеют более или менее *адекватную самооценку*, они активны, общительны, энергичны, самостоятельны, инициативны, объективно подходят к своим возможностям, критичны.

Дети с *высокой адекватной* самооценкой активны, инициативны, у них ярко выражен мотив достижения, стремление к самоутверждению, самореализации.

Неадекватная заниженная самооценка приводит к стеснительности, робости, застенчивости; такие дети стараются отказаться от любого дела, мотивируя отказ боязнью не справиться, ошибиться, потерпеть неудачу. Кроме того, они склонны к пе-

реоценке деятельности, успехов и качеств личности других, что усиливает неуверенность в себе. Характерной особенностью этих детей являются их склонность «уйти в себя», ориентироваться на слабости своего характера, а также повышенная тревожность, повышенная самокритичность, постоянные ожидания неудачи, неуспеха. Вследствие этого они стараются ограничить общение с другими, становятся робкими и замкнутыми.

Дети с *завышенной самооценкой* тоже доставляют немало хлопот учителю: они переоценивают свои возможности, результаты деятельности, личностные качества, с легкостью берутся за то, что им явно не по силам, дают невыполнимые обещания и очень некритично относятся к неудачам, некачественному выполнению задания. Все это дополняется повышенной критичностью по отношению к другим. Очень часто такие дети неглубоки и ориентируются на внешние моменты деятельности людей, и часто их характеризует снобизм, высокомерие, чрезмерная самоуверенность, бестактность, отсутствие чувства дистанции.

На основе самооценки формируется и *уровень притязаний* младшего школьника, т.е. уровень достижений, которые, по мнению ребенка, ему по силам. Чем адекватнее самооценка, тем, как правило, адекватнее и уровень притязаний ребенка.

Для детей с завышенными притязаниями характерны острые аффективные переживания, если эти притязания, столкнувшись со средними возможностями ребенка, не удовлетворяются. Такие дети могут проявлять грубость, агрессивность, упрямство, повышенную раздражительность и обидчивость. Завышенная самооценка обычно сопротивляется ее коррекции в сторону согласования с уровнем достижений. Как показывает психологическая практика, ребенок пытается сохранить ее даже при наличии большого числа неудач, и редко соглашается с тем, что он чего-то не умеет, в чем-то несостоятелен, некомпетентен. Сохранение завышенной самооценки связано с тем, что, например, на фоне постоянного неуспеха время от времени вспыхивает искорка удачи, случайного успеха или ребенок положительно оценивается дома за какой-нибудь частный успех (например, неудачи в математике и родном языке родители уравнивают успехами в физкультуре), а также с тем, что ребенок обладает какими-то способностями, которые обеспечивают ему частичный или временный успех.

На протяжении младшего школьного возраста развивается также *рефлексия* — способность ребенка взглянуть на себя чужими глазами, со стороны, а также самонаблюдение и соотнесение своих действий и поступков с общечеловеческими нормами. Если в I классе неудачи в учении ребенок приписывает внешним обстоятельствам, полагая, что в принципе он мог бы учиться лучше, то к III классу приходит осознание, что причина неудач может скрываться во внутренних особенностях личности его самого. Этим объясняется известный факт, что оценка знаний и умений воспринимается ребенком одновременно и как оценка личности.

Обнаружено, что младшие школьники ранжируют класс, отталкиваясь от мнения учителя, на отличников, средних, слабых, «отпетых» и т.д. В младшем школьном возрасте очень значимо быть отличником. Обнаружено, что уже во II классе часть отлично успевающих детей обладает завышенной оценкой, распространяющейся как на учебную деятельность, так и на внеучебную, и на качества личности.

У слабо успевающих младших школьников часто фиксируются заниженная самооценка, неуверенность в себе, настороженность в отношениях со взрослыми и сверстниками. Но и это корректируется, если начать сравнивать ребенка не с *другими*, а только с *ним самим* — с его достижениями на предыдущих этапах. Психологами доказано, что чем меньше ребенка ругают и принижают, чем меньше захваливают и превозносят, тем адекватнее его самооценки и уровни притязаний. Можно отметить также, что с возрастом ребенок становится критичнее и может перейти от

конкретно-ситуативной самооценки к более обобщенной. Этому помогает наличие способности к рефлексии и наличие эталона *нравственного поведения*.

Собственно, морально-нравственное воспитание начинается задолго до школы, но именно в школе ребенок впервые сталкивается с четкой и развернутой системой моральных требований, соблюдение которых контролируется постоянно и целенаправленно. Младшим школьникам указывают достаточно широкий свод норм и правил, которыми они должны руководствоваться во взаимоотношениях с учителем, другими взрослыми, сверстниками. Дети 6-7 лет психологически подготовлены к ясному пониманию смысла этих норм и к их повседневному выполнению. Эта готовность должна быть использована сразу не в плане информирования о наличии этих норм, а в плане разъяснения их смысла и — главное — контроля за их исполнением. Если учитель и родители не строги в этом контроле, то у ребенка формируется установка, что соблюдение норм и правил зависит от настроения взрослых, от складывающихся обстоятельств и от собственных желаний, т.е. их выполнение не является обязательным. Появление представления о формальном характере правил человеческого общежития имеет серьезные последствия в виде нескритичности в отношении собственного поведения, безответственности, необязательности. Ребенок начинает думать, что правила должны выполняться не из-за их внутренней необходимости, а под влиянием внешних обстоятельств, например боязни наказания.

Младший школьный возраст — время становления таких нравственных чувств, как чувство товарищества, долга, любви к Отечеству, коллективизм и т.д., а также способности к сопереживанию, эмпатии.

Наблюдаются и изменения в *эмоционально-волевой сфере*. Общая ориентация эмоций младшего школьника связана с нарастанием осознанности, сдержанности, устойчивости чувств и действий. С приходом в школу максимум эмоциональных реакций приходится не столько на игру и общение, сколько на процесс и результат учебной деятельности, удовлетворение потребностей в оценке и добром отношении окружающих. В младшем школьном возрасте достаточно редки случаи безразличного отношения к учению, большинство детей очень эмоционально реагируют на оценки, мнения учителя.

Но возможности полного осознания младшим школьником своих чувств и понимания чужих переживаний еще ограничены. Дети не всегда точно ориентируются даже в выражении эмоций (например, гнева, страха, ужаса, удивления), оценивая их грубовато. Несовершенство в восприятии и понимании чувств влечет за собой чисто внешнее подражание взрослым в выражении чувств, и этим младшие школьники часто напоминают родителей и учителя по стилю общения с людьми.

В I классе можно отметить сохранение сильного *непроизвольного компонента* в эмоциональной жизни. Эта непроизвольность обнаруживается в некоторых импульсивных реакциях ребенка (смех на уроке, нарушения дисциплины). Но уже ко II—III классу дети становятся более сдержанными в выражении своих эмоций и чувств, контролируют их и могут «сыграть» нужную эмоцию в случае необходимости. Моторные импульсивные реакции, характерные для дошкольников, постепенно заменяются *речевыми*: учитель может заметить это по речевой, интонационной выразительности детей.

В целом психологи возрастной нормой эмоциональной жизни младшего школьника считают *оптимистичное, бодрое, радостное настроение*. В это время нарастает также индивидуальность в выражении эмоций: выявляются эмоционально аффектированные дети, дети с вялым выражением чувств. Обнаружено, что эмоционально стабильным детям учеба дается легче и они дольше сохраняют положительное отношение к ней. У детей с высоким уровнем тревожности, повышенной эмоциональной чувствительностью и моторно-расторможенных часто наблюдается отрицательное отношение к учебному труду, учителю и его требованиям.

В младшем школьном возрасте эмоциональная жизнь усложняется и дифференцируется — появляются сложные **высшие чувства**: нравственные (чувство долга, любовь к Родине, товарищество, а также гордость, ревность, сопереживание), интеллектуальные (любопытность, удивление, сомнение, интеллектуальное удовольствие, разочарование и т.п.), эстетические (чувство прекрасного, чувство красивого и безобразного, чувство гармонии), практические чувства (при изготовлении поделок, на занятиях физкультурой или танцами).

Чувства в младшем школьном возрасте развиваются в тесной связи с волей: часто они одерживают верх над волевым поведением и сами становятся мотивом поведения. В одних случаях чувства способствуют развитию воли, в других — тормозят ее. Например, интеллектуальные переживания могут заставить ребенка часами заниматься решением учебных задач, но эта же деятельность будет под тормаживаться, если ребенок будет переживать чувства страха, неуверенности в себе.

Воля обнаруживает себя в умении совершать действия или сдерживать их, преодолевая внешние или внутренние препятствия, в формировании дополнительных мотивов-стимулов к слабомотивированной деятельности.

Волевое действие школьника развивается в том случае, если:

- 1) цели, которых он должен достигнуть в деятельности, им поняты и осознаны; только тогда его действия приобретают целенаправленность;
- 2) эти цели не являются слишком далеко отсроченными, они видны ребенку — поэтому он должен видеть начало и конец своей деятельности;
- 3) деятельность, которую ребенок должен осуществлять, является соразмерной его возможностям по уровню сложности — это обеспечивает переживание успеха от ее выполнения уже в самом начале, предвосхищая достижение цели; поэтому как очень легкие, так и очень трудные задания не способствуют развитию воли, а, наоборот, вызывают либо негативные переживания, либо безразличие, так как деятельность не требует приложения усилий;
- 4) ребенок знает и понимает способ выполнения деятельности видеть этапы достижения цели;
- 5) внешний контроль за деятельностью ребенка постепенно сменяется на внутренний.

Волевое поведение в I классе во многом зависит от инструкций и контроля взрослых, но уже ко **II—III** классу направляется собственными потребностями, интересами и мотивами ребенка. Однако его все равно еще рано именовать волевым субъектом, так как, во-первых, он обладает большой внушаемостью и может совершить какой-либо поступок просто «как все» или потому, что на этом настоял кто-то, имеющий для ребенка авторитет. Во-вторых, в этом возрасте еще сохраняются элементы произвольности в поведении и иногда ребенок не может устоять перед удовлетворением какого-либо своего желания.

Однако именно в этом возрасте могут быть сформированы такие волевые качества, как самостоятельность, настойчивость, выдержка, уверенность в своих силах. Учебная деятельность, которую осваивает ребенок, обладает для этого большими ресурсами. Способствует этому и **общение ребенка со сверстниками и взрослыми**.

Так, чем младше школьники, тем слабее их умения действовать самостоятельно и тем сильнее элемент подражательности в их поведении. Это знает любой учитель: если попросить детей-первоклассников привести примеры в подтверждение какого-либо правила, то многие называют примеры, уже высказанные другими или очень схожие. Дети подражают с одинаковой легкостью и хорошему, и плохому, поэтому взрослые должны быть особенно требовательны к себе, подавая пример в поведении и общении с другими.

Чем больше взрослый доверяет ребенку, расширяет границы его свободы в пре-

делах дозволенного, тем быстрее ребенок приучается действовать самостоятельно, рассчитывать на свои силы. И наоборот, опека всегда затормаживает развитие воли, формирует установку на то, что есть внешний контролер, взявший на себя всю ответственность за действия ребенка.

Младшие школьники в большинстве случаев охотно подчиняются требованиям взрослых, и учителя в частности. И если дети сначала нарушают правила поведения, то чаще всего не сознательно, а в силу импульсивности своего поведения. Но уже в середине первого школьного года в классе можно обнаружить детей, взявших на себя функции по организации поведения других детей в плане его сдерживания. Такие дети отпускают реплики типа «Тише!», «Сказано: руки на стол, достать палочки!» и т.п. Это дети, переходящие на внутренний контроль, обучающиеся сдерживать свои непосредственные реакции. Психологи обнаружили, что *девочки раньше овладевают своим поведением, чем мальчики*. Объясняется это как большей вовлеченностью девочек в правила жизни семьи, так и меньшей напряженностью и тревожностью в отношении учителя (учителя младших классов в основном женщины).

К III классу формируются настойчивость и упорство в достижении поставленных целей. Настойчивость следует отличать от упрямства: первая связана с мотивацией достижения социально одобряемой или ценной для ребенка цели, а второе преследует удовлетворение личных потребностей, где целью становится само ее достижение, независимо от ее ценности и необходимости. Большинство детей, правда, не проводят эту границу, считая себя настойчивыми, но не упрямыми.

Упрямство в младшем школьном возрасте может проявляться как протестная или защитная реакция, особенно в тех случаях, если учитель слабо мотивирует свои оценки и мнения, делает упор не на достижениях и положительных качествах ребенка, а на его неудачах, просчетах, отрицательных чертах характера.

В принципе, отношения младшего школьника к учителю мало отличаются от его отношения к родителям. Дети готовы подчиниться его требованиям, принимают его оценки и мнения, выслушивают поучения, подражают ему в поведении, манере рассуждать, интонациях. И от учителя ждут почти «материнского» отношения. Некоторые дети на первых порах ласкаются к учителю, стараются прикоснуться к нему, расспрашивают его о нем самом, делятся некоторыми интимными сообщениями, рассматривают учителя как судью и арбитра в ссорах и обидах. В ряде случаев, если отношения в семье ребенка не отличаются благополучием, роль учителя нарастает, и его мнения и пожелания принимаются ребенком с большей готовностью, чем родительские. Общественный же статус и авторитет учителя в глазах ребенка вообще часто бывает выше родительского.

Меняются и отношения ребенка со сверстниками. Психологи отмечают уменьшение коллективных связей и отношений между детьми по сравнению с подготовительной группой детского сада.

Взаимоотношения первоклассников во многом определяются учителем через организацию учебной деятельности, он способствует формированию статусов и межличностных отношений в классе. Поэтому при проведении социометрических замеров можно обнаружить, что среди предпочитаемых часто оказываются дети, которые хорошо учатся, которых хвалит и выделяет учитель.

Ко II и III классу личность учителя становится менее значимой, но зато связи с одноклассниками становятся более тесными и дифференцированными. Обычно дети начинают объединяться по симпатиям и общности каких-либо интересов; немалую роль играет и близость их места жительства, и половой признак. На первых этапах межличностной ориентации у некоторых детей заостренно проявляются в общем не свойственные им черты характера (у одних — чрезмерная застенчивость, у других — развязность). Но по мере установления и стабилизации отношений с другими детьми обнаруживают подлинные индивидуальные особенности.

Характерная черта взаимоотношений младших школьников состоит в том, что их дружба основана, как правило, на общности *внешних* жизненных обстоятельств и случайных интересов: например, они сидят за одной партой, рядом живут, интересуются чтением или рисованием. Сознание младших школьников еще не достигает того уровня, чтобы выбирать друзей по каким-либо существенным качествам личности, но в целом дети **III—IV** классов глубже осознают те или иные качества личности, характера. И уже в **III** классе при необходимости выбрать одноклассников для совместной деятельности около 75% учащихся мотивируют выбор определенными нравственными качествами других детей.

Уже в младших классах обнаруживается деление класса на *неформальные группы*, которые иногда становятся более значимыми, чем официальные школьные объединения (звенья, звездочки и т.п.). В них могут складываться собственные нормы поведения, ценности, интересы, во многом связанные с лидером. Далеко не всегда эти группы антагонистичны всему классу, но в ряде случаев может сформироваться определенный смысловой барьер. В большинстве случаев дети, входящие в эти группы, имея какие-либо частные интересы (спортивные, игровые, увлечения и т.д.), не перестают быть активными членами всего коллектива.

В младшем школьном возрасте особой значимостью обладает стиль, который выбирает учитель для общения с ребенком и управления классом. Этот стиль легко ассимилируется детьми, оказывая влияние на их личность, активность, общение со сверстниками.

Для *демократического стиля* характерен широкий контакт с детьми, проявления доверия и уважения к ним, разъяснение вводимых правил поведения, требований, оценок. Личностный подход к ребенку у таких учителей преобладает над деловым; для них типично стремление давать исчерпывающие ответы на любые детские вопросы, учет индивидуальных особенностей, отсутствие предпочтения одних детей другим, стереотипности в оценке личности и поведения детей.

Этот стиль обеспечивает ребенку активную позицию: учитель стремится поставить учеников в отношения сотрудничества. При этом дисциплина выступает не как самоцель, а как средство, обеспечивающее успешную работу и хороший контакт. Учитель разъясняет детям значение нормативного поведения, учит управлять своим поведением в условиях доверительности и взаимопонимания.

Демократический стиль ставит взрослого и детей в позицию дружеского взаимопонимания. Он обеспечивает детям положительные эмоции, уверенность в себе, товарище, во взрослом, дает понимание ценности сотрудничества в совместной деятельности. Одновременно он объединяет детей, формируя чувство «мы», ощущение сопричастности к общему делу, давая опыт самоуправления. Оставшись на какое-то время без учителя, дети, воспитанные в условиях демократического стиля общения, стараются дисциплинировать себя сами.

Учителя с *авторитарным стилем* руководства проявляют ярко выраженные субъективные установки, избирательность по отношению к детям, стереотипность и бедность оценок. Их руководство детьми характеризуется жесткой регламентированностью; они чаще пользуются запретами и наказаниями, ограничениями поведения детей. В работе деловой подход преобладает над личностным. Учитель требует безусловного, неукоснительного подчинения и определяет ребенку пассивную позицию, стремясь манипулировать классом, ставя во главу угла задачу организации дисциплины.

Такой стиль отчуждает учителя от класса в целом и от отдельных детей. Позиция отчуждения характеризуется эмоциональной холодностью, отсутствием психологической близости, доверия. Императивный стиль быстро дисциплинирует класс, но вызывает у детей переживание покинутости, незащищенности, тревожности. Как правило, дети побаиваются такого учителя. Применение авторитарного стиля гово-

рит о твердой воле учителя, но в целом он антипедагогичен, так как деформирует детскую личность.

И наконец, учитель может реализовывать *либерально-попустительский стиль* в общении с детьми. Он допускает неоправданную терпимость, снисходительную слабость, попустительство, вредящее школьникам. Чаще всего такой стиль является следствием недостаточного профессионализма и не обеспечивает ни совместной деятельности детей, ни выполнения ими нормативного поведения. Даже дисциплинированные дети при таком стиле разбалтываются. Учебный процесс здесь постоянно нарушается своевольными поступками, шалостями, выходками детей. Ребенок не осознает своих обязанностей. Все это также делает либерально-попустительский стиль антипедагогичным.

Выводы и заключения

1. В современной периодизации психического развития младший школьный возраст охватывает период от 6-7 до 9—11 лет.
2. В школе система «ребенок—взрослый» дифференцируется на «ребенок—родители» и «ребенок—учитель». Последняя начинает определять отношения ребенка к родителям и отношения с другими детьми.
3. Ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте становится учение. Но в момент прихода в школу учебной деятельности как таковой еще нет, она должна быть создана в форме умений учиться.
4. Парадокс учебной деятельности состоит в том, что предметом изменения становится сам ребенок как субъект, осуществляющий эту деятельность. Учебная деятельность поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, оценки того, «чем он был» и «чем он стал».
5. В осваиваемой учебной деятельности формируются основные возрастные новообразования: интеллектуальная рефлексия, произвольность, внутренний план действия. В рамках овладения учебной деятельностью перестраиваются, совершенствуются все психические процессы.
6. Вторая по значению деятельность младшего школьника — труд в двух характерных для этого возраста формах: в форме самообслуживания и в форме изготовления поделок.
7. Все виды деятельности способствуют развитию познавательной сферы. Внимание, память, воображение, восприятие приобретают характер большей произвольности, ребенок осваивает способы самостоятельного управления ими, чему помогает прогресс в речевом развитии. В умственном плане осваиваются классификации, сравнения, аналитико-синтетический тип деятельности, действия моделирования, становящиеся предпосылками будущего формирования формально-логического мышления.
8. Младший школьный возраст является периодом фактического складывания психологических механизмов личности, образующих в совокупности качественно новое, высшее единство субъекта — единство личности, появление «Я-концепции». Ребенок приобретает черты большей индивидуальности в поведении интересах, ценностях, личностных особенностях.

Общепсихологическая характеристика отрочества. Исследования отрочества в психологии. Диалектика «детского» и «взрослого» в отрочестве. Границы возраста. Подростковый кризис. Основной вид деятельности в подростковом возрасте. Общение со взрослыми и сверстниками. Развитие познавательной сферы. Формирование элементов теоретического мышления и системы интеллектуальных (профессионально ориентированных) интересов. Особенности личности подростка. Виды взрослости. Становление самосознания. Психосексуальное развитие. Становление идентичности.

Средний школьный возраст (от 9—11 до 14—15 лет) принято в психологии называть отроческим, или подростковым. Отрочество — период жизни между детством и взрослостью. Однако уже это простое определение содержит проблему: если начало пубертатного периода может быть с достаточной четкостью определено с помощью биологических критериев, то этого нельзя сказать о его окончании. В европейской культуре достижение подростком статуса взрослого не институциализировано, поэтому верхняя граница возраста весьма подвижна и меняется в ходе истории, давая начало выделению таких возрастов, как юность и молодость.

Психоаналитик П. Блос попытался решить проблему окончания периода отрочества, выделив четыре психологических критерия, позволяющих провести границу между типичными структурами подросткового и взрослого самосознания: 1) вторичный процесс индивидуализации; 2) временная протяженность самосознания (осознание реальности времени, необходимость правильного понимания своего прошлого и составления планов на будущее); 3) формирование половой принадлежности; 4) «Я»-концепция.

Процесс формирования новообразований, отличающих подростка от взрослого, растянут во времени и может происходить *неравномерно*, из-за чего в подростке одновременно существуют и «детское», и «взрослое». По Л. С. Выготскому, в его социальной ситуации развития наличествуют 2 тенденции: 1) *тормозящая развитие взрослости* (занятость школьной учебой, отсутствие других постоянных и социально значимых обязанностей, материальная зависимость и родительская опека и т.п.); 2) *овзросляющая* (акселерация, некоторая самостоятельность, субъективное ощущение взрослости и т.п.). Это создает

огромное разнообразие индивидуальных вариантов развития в подростковом возрасте — от школьников, с детским обликом и интересами, до почти взрослых подростков, уже приобщившихся к некоторым сторонам взрослой жизни.

Обобщенно можно выделить следующие зоны развития и основные задачи развития в подростковом возрасте.

1. Пубертатное развитие (охватывает временной промежуток от 9-11 до 18 лет). В течение относительно короткого периода, занимающего в среднем 4 года, тело ребенка претерпевает значительные изменения. Это влечет за собой две основные задачи: 1) необходимость реконструкции телесного образа «Я» и построение мужской или женской «родовой» идентичности; 2) постепенный переход к взрослой генитальной сексуальности, характеризующейся совместным с партнером эротизмом и соединением двух взаимодополняющих влечений.

2. Когнитивное развитие (от 11—12 до 16 лет). Развитие интеллектуальной сферы подростка характеризуется качественными и количественными изменениями, которые отличают его от детского способа познания мира. Становление когнитивных способностей отмечено 2 основными достижениями: 1) развитием способности к абстрактному мышлению и 2) расширением временной перспективы.

3. Преобразования социализации (преимущественно на отрезке от 12—13

до 18—19 лет). Отрочество также характеризуется важными изменениями в социальных связях и социализации, так как преобладающее влияние семьи постепенно заменяется влиянием группы сверстников, выступающей источником референтных норм поведения и получения определенного статуса. Эти изменения протекают в двух направлениях, в соответствии с двумя задачами развития: 1) освобождение от родительской опеки; 2) постепенное вхождение в группу сверстников, становящуюся каналом социализации и требующую установления отношений конкуренции и сотрудничества с партнерами обоих полов.

4. Становление идентичности (выходит за границы отрочества и охватывает время от 13—14 до 20—21 года). В течение всего подросткового возраста постепенно формируется новая субъективная реальность, преобразующая представления индивида о себе и другом. Становление психосоциальной идентичности, лежащее в основе феномена подросткового самосознания, включает три основные задачи развития: 1) осознание временной протяженности собственного «Я» включающей детское прошлое и определяющей проекцию себя в будущее; 2) осознание себя как отличного от интериоризированных родительских образов; 3) осуществление системы выборов, которые обеспечивают цельность личности (в основном речь идет о выборе профессии, половой поляризации и идеологических установках).

Открывается подростковый возраст *кризисом*, по которому часто и весь период именуют «критическим», «переломным», хотя у современных подростков он не так остр, как принято считать.

Исследования отроческого возраста, проведенные в 70-80-х гг. XX в. в Европе и США, показали, что, например, явные конфликты с родителями достаточно редки, поскольку большинство подростков тщательно их избегают, пытаясь скрыть недозволенные поступки. Группа сверстников же выступает как особое социальное пространство — пространство приобретения опыта и поддержки стремления к эмансипации, а не как место социально отвергаемого поведения. Большинству американских и европейских подростков не свойственна и поляризация установок; их ценности характеризуются высокой конформностью по отношению к доминирующим в обществе стереотипам и родительским мировоззренческим позициям.

По данным многочисленных исследований и опросов, для подростков нетипичны ни личностные кризисы, ни крах «Я»-концепции, ни тенденции к отказу от ранее приобретенных ценностей и привязанностей. Им свойственно стремление к консолидации своей идентичности, характеризующейся сосредоточенностью на своем «Я», отсутствием противоречивых установок и в целом отказом от любых форм психологического риска. Они сохраняют также сильную привязанность к родителям и не стремятся к излишней самостоятельности в мировоззрении, социальных и политических установках. Поэтому сейчас все больше говорят о том, что период «бури и натиска» — в большей степени проекция взрослых фантазий на отрочество, чем реальность, и связывают традиционные описания отрочества с тем, что они были выполнены на невротичных, неблагополучных подростках, несовершеннолетних правонарушителях и клиентах психологов и психиатров.

Существует множество фундаментальных исследований, гипотез и теорий подросткового возраста. Так, «отцом подросткового возраста» принято называть С. Холла, поскольку именно он впервые в 1904 г. предложил концепцию данного возраста и очертил круг связанных с ним проблем.

С. Холл считал, что подростковая стадия в развитии личности соответствует эпохе романтизма в истории человечества. Это промежуточная стадия между детством — эпохой охоты и собирательства, и взрослым состоянием — эпохой развитой цивилизации. Она воспроизводит эпоху хаоса, когда животные, антропоидные, полу-

варварские тенденции сталкиваются с требованиями социальной жизни. Его представление о «бунтующем» отрочестве, насыщенном стрессами и конфликтами, в котором доминируют нестабильность, энтузиазм, смятение и царствует закон контрастов, глубоко вошло не только в психологию, но и в культуру.

С. 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 трусость, эгоизм чередуется с альтруизмом, высокие нравственные 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. С. Холл называл этот период периодом «бури и натиска», описывая его содержание как кризис самосознания, преодолев который человек приобретает чувство индивидуальности.

Для психоанализа пубертатный расцвет связан с неизбежным возрождением конфликтов эдипова комплекса; с наступлением отрочества активизируются все проблемы, отражающие кровосмесительные влечения к родителю противоположного пола. Чтобы восстановить равновесие и отношение к родительским образам, «перевернутые» этим отходом к периоду эдипова комплекса, подросток в целях самоутверждения вынужден отказаться от идентификации с родителями.

Как С. Холла, так и З. Фрейда принято считать сторонниками *биологического универсализма* в подходе к отрочеству: кризис подросткового возраста они считали явлением неизбежным и универсальным из-за его биологической предопределенности, связанной с половым созреванием.

В противовес биологическому универсализму в 20—30-е гг. XX в. стало набирать силу социогенетическое направление, толковавшее природу возраста со стороны социальных условий, обучения, воспитания. Это направление было подкреплено исследованиями М. Мид, доказавшей несостоятельность представлений о неизбежности подросткового кризиса изучением взросления девочек-подростков на о. Самоа. Она обнаружила существование гармоничного, бесконфликтного перехода от детства к взрослости и подробно описала условия жизни, особенности воспитания, обряды инициации и отношения детей с окружающими. В исследованиях антропологов было опровергнуто обязательное наличие эдипова комплекса у мальчиков, который З. Фрейд считал базой подросткового кризиса.

К. Левин поставил отрочество в контекст *социальной психологии*: подросток, вышедший из мира детей и не дошедший до мира взрослых, оказывается *между социальными группами*, «неприкаянным», что порождает особую подростковую субкультуру.

Немецкий философ и психолог Э. Шпрангер в книге «Психология юношеского возраста» разработал культурно-историческую концепцию подросткового возраста, считая его *возрастом вставания в культуру*. Он считал, что психическое развитие есть вставание индивидуальной психики в объективный и нормативный дух данной эпохи.

Э. Шпрангер описал 3 типа развития в отрочестве. *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 возраста, по Э. Шпрангеру, — открытие «Я», возник-

новение рефлексии, осознание своей индивидуальности, а также чувство любви.

Ш. Бюлер определяет подростковый возраст как *период созревания*, когда человек становится половозрелым.

Основная его характеристика — то, что Ш. Бюлер называет *психической пубертатностью*. Допубертатный период она считает детством, а заключительную часть пубертатного периода — юностью. Психическая пубертатность связана с вызреванием особой биологической потребности — *потребности в дополнении*, которая выводит подростка из состояния самоудовлетворенности и спокойствия и побуждает к поискам сближения с существом другого пола.

Ш. Бюлер отличает психическую пубертатность от телесной (физической), которая приходится в среднем у мальчиков на период между 14—16 годами, у девочек — между 13-15 годами. С ростом культуры период психической пубертатности удлиняется по сравнению с периодом физической, что и является причиной многих трудностей в эти годы.

Превращение подростка в юношу проявляется в изменении основной установки по отношению к окружающему миру: за негативной фазой жизнеотрицания, присущей пубертатной стадии, следует фаза жизнеутверждения, характерная для юношества.

Основные черты *негативной фазы*: повышенная чувствительность и раздражительность, беспокойство, легкая возбудимость, а также «физическое и душевное недомогание», которые находят свое выражение в драчливости и капризности. Подростки неудовлетворены собой, и эта неудовлетворенность переносится на окружающий мир, иногда приводя их к мысли о самоубийстве. К этому присоединяется и ряд новых внутренних влечений к тайному, запрещенному, необычному, к тому, что выходит за пределы привычной и упорядоченной повседневной жизни. Непослушание, занятие запрещенными делами обладают в это время особенно притягательной силой. Подросток чувствует себя одиноким, чужим и непонятым в окружающей его жизни взрослых и сверстников. К этому присоединяются разочарования. Обычные способы поведения — «пассивная меланхолия» и «агрессивная самозащита». Следствие всех этих явлений — общее снижение работоспособности, изоляция от окружающих или активно враждебное отношение к ним и различного рода асоциальные поступки.

Окончание фазы связано с завершением телесного созревания. Позитивный период начинается с того, что перед подростком открываются новые источники радости, к которым он до этого времени не был восприимчив: «переживание природы», сознательное переживание прекрасного, любовь.

Э. Штерн рассматривал подростковый возраст как один из этапов *формирования личности*. По его мнению, в формировании личности важно то, какая ценность переживается человеком как наивысшая, определяющая жизнь.

Им описано 6 типов ценностей и соответственно типов личности, которые заметны уже в подростковом возрасте: 1) *теоретический тип* — личность, все стремления которой направлены на объективное познание действительности; 2) *эстетический тип* — личность, для которой объективное познание чуждо; она стремится постигнуть единичный случай и «исчерпать его без остатка со всеми его индивидуальными особенностями»; 3) *экономический тип* — жизнью такого человека управляет идея пользы, стремление с «наименьшей затратой силы достигнуть наибольшего результата»; 4) *социальный тип* — «смысл жизни составляют любовь, общение и жизнь для других людей»; 5) *политический тип* — для такой личности характерно стремление к власти, господству и влиянию; 6) *религиозный тип* — такая личность соотносит «всякое единичное явление с общим смыслом жизни и мира».

Переходный возраст, по Э. Штерну, характеризуется не только особой направ-

ленностью мыслей и чувств, стремлений и идеалов, но и особым образом действий. Он называет его «*серьезной игрой*» и описывает как промежуточный между детской игрой и серьезной ответственной деятельностью взрослого. Примерами таких игр могут служить игры любовного характера (кокетство, флирт, петтинг, мечтательное поклонение), выбор профессии и подготовка к ней, занятия спортом и участие в юношеских организациях.

Л. С. Выготский центральным и специфическим новообразованием отрочества считал *чувство взрослости* — возникающее представление о себе как уже не ребенке. Подросток начинает чувствовать себя взрослым, стремится им быть и считаться. Свообразие заключается и в том, что подросток отвергает свою принадлежность к детям, но полноценной взрослости еще нет, хотя появляется потребность в признании ее окружающими.

Основой чувства взрослости является как осознание физиологических сдвигов в собственном организме, так и субъективное переживание социальных изменений (в частности, в отношениях с родителями). Чувство взрослости выражает новую жизненную позицию подростка по отношению к себе, людям, миру и определяет содержание его социальной активности, особенности внутренней жизни. Специфическая социальная активность подростка состоит в большой восприимчивости к усвоению норм, ценностей и образцов поведения взрослых, что определяет новые сферы его интересов.

Наиболее яркими интересами (*доминантами*) подростка Л. С. Выготский считал «эгоцентрическую доминанту» (интерес к собственной личности), «доминанту дали» (установку на обширные, большие масштабы, которые для него гораздо более субъективно приемлемы, чем ближние, текущие, сегодняшние), «доминанту усилия» (тягу к сопротивлению, преодолению, к волевым напряжениям, которые иногда проявляются в упрямстве, хулиганстве, борьбе против воспитательского авторитета, протесте и других негативных проявлениях), «доминанту романтики» (стремление подростка к неизвестному, рискованному, к приключениям, героизму).

Особое внимание он обращал на развитие мышления в подростковом возрасте. Главное в нем — овладение процессом образования понятий, который ведет к высшей форме интеллектуальной деятельности, новым способам поведения подростка. По словам Л. С. Выготского, функция образования понятий лежит в основе всех интеллектуальных изменений в этом возрасте.

Воображение подростка «уходит в сферу фантазии», которая обращается в интимную сферу, скрываемую от других, являющуюся формой мышления исключительно для самого себя. Он прячет свои фантазии как сокровеннейшую тайну.

Л. С. Выготский указал еще на два новообразования подросткового возраста — развитие *рефлексии* и на ее основе развитие *самосознания*.

Школа и учение по-прежнему занимают большое место в жизни подростка, но на ведущие позиции, как считает Д. И. Фельдштейн, выходит не учение, а **общественно полезная деятельность**, в которой реализуется его потребность в самоопределении, самовыражении, признании взрослыми его активности (участие в спортивных, творческих кружках, секциях и факультативах, посещение студий, участие в молодежных общественных организациях и т.д.).

Разные авторы вкладывают разный смысл в понятие общественно полезной деятельности. Одни полагают, что это деятельность, направленная на удовлетворение потребностей других людей, коллектива и общества в целом. Другие считают, что общественно-полезный характер приобретает любая деятельность, выполняемая для коллектива, общества. Третьи думают, что это деятельность, которая исключает производственные цели, а имеет лишь воспитательные. Все это обусловлено тем, что подростковый период сенситивен к той стороне деятельности, которая касается от-

ношений с людьми, усвоения норм, правил, моделей этих отношений.

Формы общественно полезной деятельности могут быть любыми — трудовая, учебная, художественная, общественная, спортивная и т.д. Однако, если учебная деятельность систематизирована и организована для подростков, общественно полезная часто игнорируется или организуется на формальном уровне.

Д. И. Фельдштейн отмечает следующие факты: 1) общественно полезная деятельность школьников часто не является обязательным компонентом воспитательного процесса, не учитывается ее значимость для подростков; 2) общественно полезная деятельность не дифференцирована по возрастам; 3) общественно полезная деятельность часто ограничена рамками классного или школьного коллектива, что деформирует ее развивающее и воспитательное воздействие; 4) формально производимая общественно полезная деятельность не затрагивает мотивационную сферу подростков. Эти и другие факты обуславливают «отчуждение» подростков от этой деятельности, прививают отношение к ней как к чему-то постороннему, не нужному и не оцениваемому взрослыми.

Попытки выделить *структуру общественно полезной деятельности* с тем, чтобы ее формировать, предпринимались неоднократно. Лучше всего это удалось А. Н. Леонтьеву, различавшему в общественно полезной деятельности несколько компонентов: 1) ее *мотивом* является личная ответственность за порученное дело как реализация потребности в самовыражении себя в обществе; 2) ее *содержанием* является общественно полезное дело (особенно эффективным оказывается включение в трудовую, производственную деятельность, поэтому сейчас так много говорят о том, чтобы узаконить работу подростков после школьных занятий); 3) ее *структура* задается многоплановыми, определяемыми поставленными целями взаимоотношениями подростка в системе различных групп. Это значит, что во главу угла построения общественно полезной деятельности ставится задача сформировать систему мотивов на основе потребности подростков в самовыражении в общественно оцениваемых делах, потребности в общении, вовлекающем его в систему социальных отношений.

Претензии подростка на новые права распространяются прежде всего на сферу его отношений со взрослыми. Он начинает сопротивляться требованиям, которые раньше выполнял; обижается и протестует при попытках ограничить его самостоятельность, не считаясь с его интересами, требованиями, желаниями. У него обнаруживается обостренное чувство собственного достоинства, и он претендует на большее равноправие со взрослыми. Существовавший в детстве тип отношений со взрослыми, отражающий асимметричное, неравноправное положение ребенка, становится для подростка неприемлемым, не соответствующим его представлениям о собственной взрослости. Создается специфическая для этого возраста ситуация: *права взрослых он ограничивает, а свои расширяет* и претендует на уважение его личности и человеческого достоинства, на доверие и предоставление самостоятельности, т.е. на признание взрослыми его равноправия с ними.

Этот возраст связан с переходом от характерного для детства типа отношений взрослого и ребенка к качественно новому, специфичному для общения взрослых людей. Избавление от родительской опеки является *универсальной психологической целью* подросткового возраста. Период перехода связан с тем, что родительская опека постепенно замещается зависимостью подростка от других институтов социализации (с сохранением эмоциональных связей с родителями и своей семьей). Этот переход создает трудности и для взрослых, и для самого подростка.

Формированию у взрослых равноправного отношения к подростку мешают 1) неизменность общественного положения подростка — он по-прежнему школьник; 2) полная материальная зависимость от родителей; 3) привычный стиль взрослых в воспитании — направлять и контролировать ребенка; 4) сохранение у подростка детских черт в поведении. Поэтому успешность воспитания подростка в немалой

степени зависит от преодоления взрослыми своего стереотипного отношения к нему как к ребенку.

В концепции Д. Б. Эльконина подростковый возраст связан с новообразованиями, возникающими из ведущей деятельности предшествующего периода. Учебная деятельность разворачивает подростка от направленности *на мир* к направленности *на самого себя*, и центральным становится вопрос «Что я такое?». В связи с этим вновь возникают трудности в отношениях со взрослыми (негативизм, упрямство, безразличие к оценке успехов, уход из школы, так как главное для него происходит теперь вне школы); ребенок стремится войти в детские компании (поиски друга, поиски того, кто может его понять); иногда он начинает вести дневник.

Поскольку никакого места в системе отношений со взрослыми ребенок еще занять не может, он находит его в детском сообществе. Для подросткового возраста характерно *господство детского сообщества над взрослым*. Здесь-то и складывается новая *социальная ситуация развития*, здесь осваивается область моральных норм, на основе которых строятся социальные взаимоотношения.

Общение со сверстниками настолько значимо в отрочестве, что Д. Б. Эльконин и Т. В. Драгунова предложили придать ей статус ведущей деятельности этого возраста. Положение принципиального равенства детей-сверстников делает общение с ними особенно привлекательным для подростков, и даже развитое общение со взрослыми не способно его заменить.

В подростковом периоде происходит становление различных по степени близости отношений: есть просто товарищи, близкие знакомые, друзья, друг. Общение с ними выходит в это время за пределы школы и выделяется в самостоятельную важную сферу жизни. Общение со сверстниками представляет для подростка большую ценность, иногда отодвигающую на второй план учение и общение с родными. Обычно первыми такое «отдаление» детей замечают матери.

Отношения со сверстниками выделяются в сферу *личной жизни*, обособленной от влияния, вмешательства взрослых. Здесь проявляются 1) стремление к общению и совместной деятельности со сверстниками, желание иметь близких друзей и жить с ними общей жизнью и одновременно 2) желание быть принятым, признанным, уважаемым сверстниками благодаря своим индивидуальным качествам. В сверстниках подросток ценит качества товарища и друга, сообразительность и знания (а не успеваемость), смелость, умение владеть собой. В разные периоды этого возраста существует своя иерархия этих ценностей, но одно всегда стоит на первом месте — товарищеские качества.

В дружбе товарищ часто становится образцом для подростка, источником возникновения новых интересов. Дружба в это время бывает крепкой, жертвенной, и подростки ею дорожат. Большое место в общении близких друзей занимают разговоры, взаимная откровенность, сопереживание. Идеал такой дружбы — *равенство*, всегда всё вместе, всё пополам, общность жизни. С возрастом все важнее становится «родство душ» — общность внутренней жизни, совпадение взглядов, ценностей, стремлений. Совместно выработанная точка зрения осознается как своя собственная, личная, т.е. формируются убеждения. Отношения поднимаются на еще более высокий уровень, когда появляются общие для обоих и значимые для каждого цели и задачи, связанные с профессиональными намерениями, самовоспитанием, самообразованием. Это самый ценный для личности тип дружбы. Отношения, основанные на каком-либо неравенстве, подростки, как правило, не считают дружбой.

Отношения с другом, сверстником являются предметом особых размышлений подростков, внутри которых корректируются самооценка, уровень притязаний и т.д. Подростки очень активны в общении и в «поиске друга». По мнению Д. Б. Эльконина, такое общение для них,— *особая деятельность*, предметом которой является

другой человек, а содержанием — построение взаимоотношений и действий в них. Внутри этой деятельности происходит познание подростком другого человека и самого себя и развиваются средства такого познания.

Смена деятельности, развитие общения перестраивают и **познавательную, интеллектуальную** сферу подростка. В первую очередь исследователи отмечают уменьшение поглощенности учением, свойственное младшему школьнику. К моменту перехода в среднюю школу дети заметно различаются по многим параметрам, в частности: 1) *по отношению к учению* — от ответственного до равнодушного, безразличного; 2) *по общему развитию* — от высокого уровня до весьма ограниченного кругозора и плохого развития речи; 3) *по объему и прочности знаний* (хотя бы в пределах школьной программы); 4) *по способам усвоения материала* — от умения самостоятельно работать, добывать знание до полного их отсутствия и заучивания материала дословно на память; 5) *по умению преодолевать трудности* в учебной работе — от упорства до иждивенчества в форме хронического списывания; 6) *по широте и глубине познавательных интересов*.

Выраженность дефектов учебной деятельности может быть разной, но после V класса они могут привести к последствиям необратимого характера — неспособности самостоятельно усваивать новый материал, особенно усложняющийся, формировать индивидуальный стиль умственной деятельности. Обнаружено, что смена типа преподавания (вместо одного учителя появляется 5-6) трудно дается всему классу, но особенно детям с дефектами учебной деятельности.

Появляется дифференцированное отношение к учителям, и одновременно развиваются средства познания другого человека, формируются новые критерии оценки деятельности и личности взрослого. Одна группа критериев касается *качества преподавания*, другая — *особенностей отношений учителя к подросткам*. Младшие подростки больше ориентируются на вторую группу, старшие ценят учителей знающих и строгих, но справедливых, доброжелательных и тактичных, которые умеют интересно и понятно объяснять материал, в темпе организовывать работу на уроке, вовлечь в нее учащихся и сделать ее максимально продуктивной для всех и каждого. В VII—VIII классах дети очень ценят эрудицию учителя, свободное владение предметом, стремление дать дополнительные к учебной программе знания, ценят учителей, у которых время на уроке не тратится зря, и не любят тех, кто отрицательно относится к самостоятельным суждениям учащихся.

Младшие подростки оценивают учебные предметы *по отношению к учителю и успеху в его усвоении* (по оценкам). С возрастом их все больше привлекает *содержание*, которое требует самостоятельности, эрудиции. Появляется деление предметов на «интересные» и «неинтересные», «нужные» и «ненужные», что определяется качеством преподавания и формированием профессиональных намерений. Формирование и поддержание интереса к предмету — дело учителя, его мастерства, профессионализма, заинтересованности в передаче знаний.

В подростковом возрасте расширяется и **содержание понятия «учение»**. В него вносится элемент самостоятельного интеллектуального труда, направленного на удовлетворение индивидуальных интеллектуальных потребностей, выходящих за рамки учебной программы. Приобретение знаний для части подростков становится субъективно необходимым и важным для настоящего и подготовки к будущему.

Именно в подростковом возрасте **появляются новые мотивы учения**, связанные с формированием жизненной перспективы и профессиональных намерений, идеалов и самосознания. Учение для многих приобретает **личностный смысл** и превращается в самообразование.

В подростковом возрасте начинают формироваться элементы **теоретического мышления**. Его специфическое качество — *способность рассуждать гипотетико-дедуктивно* (от общего к частному), т.е. на основе одних общих посылок путем по-

строения гипотез и их проверки. Здесь все идет в словесном плане, а содержанием теоретического мышления является высказывание в словах или других знаковых системах.

Новое в развитии мышления подростка состоит в его отношении к интеллектуальным задачам как к таким, которые требуют их *предварительного мысленного расчленения*. В отличие от младшего школьника, подросток начинает анализ задачи с попыток выявить все возможные отношения в имеющихся данных, создает различные предположения об их связях, а затем проверяет эти гипотезы.

Умение оперировать гипотезами в решении интеллектуальных задач — важнейшее приобретение подростка в анализе действительности. Мышление предположениями является отличительным инструментом научного рассуждения. Своеобразие этого уровня развития мышления состоит не только в развитии абстракции, но и в том, что предметом внимания, анализа и оценки подростка становятся его собственные интеллектуальные операции. Поэтому такое мышление называют *рефлексивным*.

Разумеется, далеко не все подростки достигают равного уровня в развитии мышления, но в целом для них характерно: 1) осознание собственных интеллектуальных операций и управление ими; 2) более контролируемой и управляемой становится речь; 3) интеллектуализация процессов восприятия; 4) формирование установки на размышление.

Существенным показателем неполноценного усвоения теоретических знаний является неумение подростка решать задачи, требующие их использования (по геометрии, физике, математике) — дети не видят в преобразовании данных задачи известного способа, закона, правила, теоремы. Поэтому частая проблема в учении подростка — *вербализм и формализм* в усвоении знаний. Другой распространенный дефект самостоятельной работы младших подростков — *установка на запоминание*, а не на понимание материала, и привычка заучивать его путем многократного повторения. Это приносит огромный вред, так как в отрочестве *память развивается в направлении интеллектуализации*, как и другие процессы — восприятие, внимание, эмоции.

Подростковый возраст характерен еще и тем, что в это время появляется первая **профессиональная направленность** интересов и жизненных планов.

Но самые существенные изменения происходят в **личностной сфере**.

Первое, что здесь бросается в глаза — это **формирование черт взрослости, чувства взрослости**. Виды взрослости хорошо изучены и описаны Т. В. Драгуновой: это подражание внешним признакам взрослости, равнение на психосексуальные образцы своего пола, социальная взрослость, интеллектуальная взрослость.

Легче всего созидание в себе взрослости дается подростку в подражании ее *внешним признакам*: облику и манерам поведения взрослых, некоторым взрослым привилегиям (курение, игра в карты, употребление вина, особый лексикон, стремление к взрослой моде в одежде и причёске, косметика, украшения, приемы кокетства, способы отдыха, развлечений, ухаживания, свобода в «режиме дня» и т.п.). Приобретение этих признаков мужской или женской взрослости для подростка — средство проявления, утверждения и демонстрации собственной взрослости родителям и сверстникам. Это самый легкий способ демонстрации взрослости, видный всем, а подростку важно, чтобы его взрослость была замечена окружающими. Поэтому такая взрослость очень распространена в отрочестве, отличается стойкостью и плохо поддается развенчанию. Подражание особому стилю веселой, легкой жизни социологи и юристы называют «низкой культурой досуга», при этом познавательные интересы утрачиваются и складывается специфическая установка весело провести время с соответствующими ей жизненными ценностями.

Другое направление в развитии взрослости связано с активной ориентацией под-

ростков на определенное содержание мужского или женского идеала — тех качеств, которыми нужно овладеть, чтобы чувствовать себя «настоящим мужчиной» или «настоящей женщиной». Идеал формируется подростковым сознанием как набор черт и качеств персонажей из книг, фильмов, знакомых, родителей и т.п. Подросток всегда хочет походить на типичного сверстника своего пола с набором освященных традицией или модой качеств: например, для подростка-мальчика это сила, смелость, мужество, выносливость, воля, верность в дружбе и т.д. Средством самовоспитания часто становятся занятия спортом. Интересно отметить, что многие девушки в настоящее время также хотят обладать качествами, которые веками считались мужскими. Стремление следовать мужскому (женскому) идеалу заставляет подростка подражать другим, и часто они бывают очень похожи друг на друга в одежде, прическах, жаргоне, манерах.

Еще одно направление развития взрослости можно обозначить как *социально-моральное*. Оно осуществляется в условиях сотрудничества со взрослыми, если подросток начинает равняться на взрослого как образец деятельности и старается выступить в роли его помощника. Обычно это явление наблюдается в семьях, переживающих трудности, где подросток фактически занимает положение взрослого и забота о близких, благополучие их принимает характер жизненной ценности. Многие психологи отмечают, что подростки в целом стремятся овладеть разными взрослыми умениями. Мальчики любят столярничать, слесарничать, водить автомобиль, фотографировать, стрелять и т.п.; девочки — готовить, шить, вязать, а также владеть некоторыми мужскими умениями. Начало подросткового возраста — очень благоприятное время для этого. Поэтому психологи подчеркивают, что необходимо включать подростков на правах помощников в соответствующие занятия взрослых: чем больше подросток вовлечен в такую деятельность, чем больше взрослый доверяет в ней ребенку, тем лучше формируется социально-моральная взрослость. Участие в труде наравне со взрослыми создает такие качества, как ответственность, самостоятельность, заставляет его перенимать не только внешнюю, но и внутреннюю сторону норм, по которым живут взрослые.

Многие психологи говорят также о взрослости в познавательной сфере и интересах — *интеллектуальной взрослости*: 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, факультативы, секции и т.д.). У подростка обнаруживаются интересы, касающиеся науки, техники, искусства, религии, ремесел, причем они далеко не всегда связаны с будущими профессиональными намерениями. Увлечение может носить характер страсти, которой отдаются все свободное время и вся активность подростка (библиотека, материалы, инструменты, выставки, музеи, знакомства и т.д.). Это очень важный шаг в развитии интересов и продуктивной деятельности: необходимость в новых знаниях удовлетворяется самостоятельно, путем самообразования. Значительный объем знаний у подростков — результат самостоятельной работы. Учение приобретает у таких подростков личный смысл, и можно заметить доминирующую направленность познавательных интересов.

Вступление ребенка в отрочество знаменуется *качественным сдвигом в развитии самосознания*. Формирующаяся позиция взрослого еще не соответствует объективному положению подростка в жизни, но ее появление означает, что он субъективно уже вступил в новые отношения с окружающим миром взрослых, с миром их ценностей. Подросток активно присваивает эти ценности, и они составляют новое содержание его сознания; существуют как цели и мотивы поведения и деятельности, как требования к себе и другим, как критерии оценок и самооценок. По содержанию самосознание является *социальным сознанием, перенесенным внутрь*.

В доподростковом возрасте представления о себе и самооценки строятся глав-

ным образом на оценочных суждениях взрослых. *Возникновение потребности в знании собственных особенностей, интереса к себе и размышлений о себе* — характерная особенность подростков. Эта потребность возникает из необходимости соответствовать внешним и внутренним требованиям, регулировать отношения с окружающими.

Первая функция, которую выполняет у подростка самосознание — *социально-регуляторная*. В размышлениях о себе подросток прежде всего обращен к своим недостаткам и испытывает потребность в их устранении, а позже — к особенностям личности в целом, к своей индивидуальности, своим достоинствам и возможностям. Но особое внимание к недостатку сохраняется на протяжении всего подросткового возраста и в некоторых случаях даже нарастает. Рефлексия носит преднамеренный характер, становится самостоятельным внутренним процессом.

Предметом размышлений становятся также отношения подростка со сверстниками, поиск близкого друга. Достоинства и недостатки других сопоставляются со своими собственными. Очень часто подросток хочет дружить с теми, кого считает лучше себя.

Большинство подростков одновременно равняется на нескольких взрослых людей, т.е. *желаемый образ собственной личности создается из достоинств разных людей*. Среди образцов преобладают реальные люди, а не литературные, кино- или телегерои, причем сверстники занимают очень большое место. Среди желаемых качеств доминирующее положение занимают две группы: *нравственные* (в первую очередь товарищеские) и *мужественные* (волевые). Часто носителями желаемых качеств являются сверстники, кажущиеся подростку старше. Такой образец-сверстник является как бы промежуточной ступенькой между подростком и взрослым на пути приобретения подростком качеств взрослого.

Подростку легче бывает сравнивать себя со сверстниками, чем со взрослым: в таком сравнении ему виднее собственные недостатки и продвижения, успехи. Взрослый — это образец, трудно достигаемый практически, а сверстник — это *мерка*, позволяющая подростку оценить себя на уровне реальных возможностей, увидеть их воплощенными в другом, на которого можно прямо, непосредственно равняться.

Самооценки подростка легко формируются в общении со сверстником. Здесь имеют место наблюдения, подражания, разговоры о своих качествах, поступках, отношениях. Важно, что сначала такая *познавательно-оценочная* деятельность развернута во внешнем словесном и интерперсональном плане. В подростковом возрасте представления о себе расширяются и углубляются, возрастает самостоятельность в суждениях о себе, но дети очень различаются по степени знания себя и адекватной самооценки. У многих подростков она завышена, и уровень их притязаний к родителям, учителям, сверстникам выше реальных возможностей. Нередко на этой основе у подростков возникает ощущение несправедливого отношения к нему, непонятости. Поэтому они могут быть аффективно обиженными, подозрительными, недоверчивыми, часто агрессивными и всегда — чрезвычайно *чувствительными к оценочным суждениям* в их адрес.

На первые, но повторяющиеся неуспехи подросток реагирует аффективно, хронические неудачи порождают неуверенность в себе. У одних в результате снижается уровень притязаний, другие, наоборот, доказывают всем и себе, что все могут преодолеть. В целом у подростков ярко выражена потребность в положительной оценке и хорошем отношении окружающих. Поэтому они очень чувствительны к мнениям о них и почти все жаждут самоутверждения в любой форме. Особо подросток заботится о собственной самостоятельности, независимости. Чем старше подросток, тем шире сфера претензий на самостоятельность; большинство хотят выразить свое «Я» в оценках, суждениях, поступках. В этом возрасте начинается формирование собственных позиций по ряду вопросов и некоторых жизненных принципов, что свиде-

тельствует о появлении самовоспитания.

Конец детства и начало отрочества отмечены общим биологическим событием — **физиологическим пубертатом**. В течение относительно короткого периода тело ребенка претерпевает множество морфологических и физиологических изменений, сопровождаемых глубокими преобразованиями внешности. Пубертатное развитие протекает по общей схеме; последовательность стадий половой зрелости везде идентична, однако некоторые факторы среды (питание, климатические условия) влияют на его начало и выраженность некоторых его проявлений. Пубертат больше, чем какой-либо другой возраст, находится под контролем биологических факторов. Генетический потенциал человека влияет на его рост, вес, развитие репродуктивной системы и эндокринные механизмы. Тем не менее сложное влияние психосоциальных факторов нельзя исключить из анализа полового созревания.

Центральную роль в становлении личности играет так называемый *образ тела*. Скорость, с которой происходят соматические перемены, ломает детский образ и требует построения нового телесного «Я». Эти изменения ускоряют смену психологических позиций, которую должен совершить подросток; наступление физической зрелости, очевидное и для самого подростка и для его окружения, делает невозможным сохранение детского статуса.

Исследования показывают, что в это время резко возрастает уровень тревожности, озабоченности и неудовлетворенности в отношении своей внешности (в ряде случаев это приобретает даже характер дисморфофобии, испытываемой поначалу лишь в отношении отдельных компонентов образа тела — ступней, ног, рук, затем в отношении общего образа тела — длины и веса, и, наконец, в отношении социально значимых частей — лица, голоса). В это время даже для выражения нелюбимых черт своего характера подростки часто обращаются к физическим характеристикам (позднее в качестве таких характеристик они будут называть личностные черты или особенности социального поведения). По поводу своего роста 30% девочек и 20% мальчиков подросткового возраста испытывают беспокойство: девочки боятся оказаться слишком высокими, а мальчики — слишком маленькими. Именно физическая «стать» является для подростков одной из центральных характеристик идеального образа человека своего пола. Так, среди мальчиков только те, кто в 15 лет имеет длину тела более 1,9 м, кажутся себе слишком высокими.

Острую проблему представляет и лишний вес в отрочестве, особенно потому, что он приобретает именно в это время. Тучность противоречит идеальным критериям физической привлекательности, что ведет к формированию жестких установок по отношению к весу как у более тучных подростков, так и у остальных. Но и здесь заметны половые различия. Согласно многочисленным исследованиям, мальчики мало озабочены увеличением веса тела и редко ограничивают себя в пище, в то время как 60% их сверстниц считают, что обладают лишним весом, и уже пытались похудеть с помощью диеты, хотя в действительности только 16% из них испытывают реальные трудности, связанные с ожирением.

И мальчики, и девочки испытывают специфическую тревогу, связанную с развитием гениталий. Мальчики демонстрируют живой интерес к этому развитию, и начало пубертата дает пищу для тревожных вопросов и сравнений со сверстниками. Девочки меньше интересуются развитием гениталий, их озабоченность в основном связана с ростом груди — этим наглядным доказательством женственности. Гораздо меньший интерес вызывают у девочек первые менструации, которые всеми исследователями считаются основным феноменом женского полового созревания (больше 50% девочек спокойно или безразлично реагируют на их появление, 40% испытывают негативные чувства и только 10% проявляют положительные эмоции интереса и гордости). Это связано с недостаточной информированностью девочек о негативных сторонах менструаций; большинство из них задолго подготовлено к этому событию

и встречают его безропотно, смиряясь с данной биологической реальностью.

Раннее или позднее половое созревание ведет к разным психологическим последствиям. Так, преждевременное половое развитие может вызывать некоторые переходящие трудности у подростков, которые, обладая взрослым телом, но детским сознанием («тело теленка, душа ребенка»), не могут соответствовать определенным социальным ожиданиям. Однако положительные стороны такой ситуации очевидны. В 14 лет подростки, раньше других достигающие физической зрелости, обладают высоким социальным статусом как среди своего, так и среди противоположного пола. Сравнение групп 30-летних людей с различным временем наступления пубертата показало, что лица, имевшие раннее половое развитие, в дальнейшем следовали более конформной в социальном смысле модели поведения: их суждения и установки были более социально приемлемы, они чаще включались в традиционные формы социальной и политической активности. Представляется, что очевидные преимущества раннего полового созревания способствуют преждевременному принятию социально одобряемого мировоззрения.

Позднее половое развитие вызывает, напротив, серьезные проблемы, особенно у мальчиков, которые имеют в этом случае более низкий социальный статус, испытывают чувство физической неполноценности и некоторые трудности психологического характера: негативный образ «Я», чувство социальной отверженности и чувство зависимости. Эти проблемы остаются и у взрослых. Лонгитюдное исследование двух групп мужчин с поздним и нормальным пубертатом показало, что в возрасте 33 лет, когда какие-либо физические различия между ними исчезли, у лиц с поздним половым созреванием наблюдались те же психологические трудности, что и 16 лет назад.

У девочек с поздним развитием все обстоит иначе. Хотя по сравнению с нормально развивающимися сверстницами они более тревожны, эта тревога концентрируется на физических проблемах, не сопровождаясь трудностями, характерными для мальчиков с подобным типом развития. Таким образом, психологическое значение полового созревания сильно зависит от социальных стереотипов, влияние которых различно для мальчиков и девочек.

Юношеское беспокойство по поводу своего внешнего вида во многом связано с субъективной половой конформностью, т.е. желанием *выглядеть адекватно своему полу*. Идеальный образ телесного «Я» в подростковом возрасте в значительной степени *ирреален*, так как половое созревание в это время особенно подвержено жесткому контролю норм культуры и средств массовой информации, в особенности в группе сверстников. Физическое развитие в отрочестве характеризуется большими индивидуальными различиями, и это разнообразие резко контрастирует с социальными требованиями соответствовать идеальным образцам, доминирующим в группе сверстников.

Стереотипы, связанные с телом, формируются очень рано, еще до отрочества. Исследования показывают, что начиная с детского сада большинство мальчиков выбирают атлетические образцы физического развития, предпочитая их всем остальным и приписывая им такие черты характера, как ум, воспитанность, дружелюбие. С возрастом приписывание негативных черт лицам с эндоморфной конституцией и позитивных — с мезоморфной конституцией увеличивается.

Но социальное давление по-разному влияет на мальчиков и девочек. В то время как у девочек наступление пубертата сглаживает временную тревожность, у мальчиков психологические следствия поздней зрелости остаются заметными и к 30 годам. Так как критерии возмужалости определены довольно однозначно, всякое нарушение канонов маскулинности влечет за собой опасность быть подвергнутым остракизму и тем самым — психологические трудности. Общество и группа сверстников более терпимы к женским половым ролям, которые могут разворачиваться в более

широком регистре: например, девочки могут выбрать модель «свой парень» и получить признание своего семейного и социального окружения.

Формирование мужской идентичности происходит в отрочестве в рамках узкого коридора, что, возможно, объясняет гораздо большее, чем у девочек, непринятие своей «родовой» принадлежности, большой процент мужской гомосексуальности и транссексуальных влечений у мальчиков.

Хотя у девочек по сравнению с мальчиками склонность к принятию своей «родовой» идентичности выражена сильнее, их образ тела гораздо более *аффективно окрашен* и распространяется на весь образ «Я». Девочки чаще утверждают, что они менее физически привлекательны, чем подруги, большинство из них хотели бы изменить что-то в своей внешности, в то время как мальчики вполне удовлетворены своей внешностью.

Взаимосвязь субъективных оценок своей физической привлекательности и «Я»-концепции проявляется в том, что у обоих полов стереотипы тела влияют на субъективную оценку своей привлекательности. Но оценка собственной физической привлекательности девочки значимо коррелирует с другими, личностными и социальными, параметрами представления о себе, что не наблюдается у мальчиков. Другими словами, девочка-подросток, считающая себя внешне малопривлекательной, негативно оценивает и другие стороны своего «Я», в то время как мальчик четко различает эти аспекты: он может негативно оценивать свою внешность и при этом высоко ценить свои социальные или интеллектуальные качества.

В целом девочки обладают более нестабильным и противоречивым образом тела и заниженной самооценкой, чем мальчики. Девочки склонны к неблагоприятной оценке своих настоящих и будущих сексуальных ролей и переживаниям по поводу изменений тела, придавая чрезмерное значение женской красоте и ее канонам в культуре.

Культура, в которой воспитывается подросток, формирует различные психосексуальные и социальные установки. Так, к примеру, существуют заметные различия между подростками Азии, Европы и Америки. Английские и норвежские подростки более раскованны и склонны к сексуальному экспериментированию, чем их канадские сверстники, которые в целом более консервативны. Кроме факторов культуры, нужно учитывать пол, возраст, усвоенные сексуальные стереотипы поведения, социально-экономическое происхождение и т.д.

За последние годы психосексуальные установки подростков претерпели значительные изменения: растет терпимость к таким вопросам, как сохранение девственности до замужества (это, как ни странно, является большим предметом для размышлений и притязаний у мальчиков, чем у девочек), отношение к добрачным связям, свобода взаимоотношений в браке, контрацепция, гомосексуализм и т.д. К примеру, если в 1965 г. в одном из опросов 47% подростков сочли гомосексуализм наказуемым преступлением или по крайней мере аморальным действием, то в 1977 г. только 12% подростков думали так же, а сейчас часть подростков выказывает живое любопытство к пробным контактам такого рода.

Старший подростковый возраст терпимее, чем младший, относится к реалиям сексуальной жизни; большинство старших подростков думают, хотят и готовы говорить о сексе, обсуждать на уровне высокой откровенности связанные с ним вопросы. Подростки, имеющие опыт сексуальных контактов, значительно более открыты по отношению к сексуальной жизни и включают секс в систему межличностных отношений, по сравнению с теми, кто такого опыта не имеет. Сексуальные установки девочек более подвержены влиянию социальных и родительских установок; определяющую роль в формировании их сексуальных норм играет чувство любви. Терпимость в отношении добрачных сексуальных связей характерна для 93% мальчиков и 82% девочек, но в случае отсутствия любви 63% мальчиков и лишь 47% девочек до-

пускают возможность сексуальных отношений.

Все подростки, независимо от пола, придерживаются «двойного сексуального стандарта», т.е. различной сексуальной морали для женщин и мужчин, характеризующейся большей терпимостью к сексуальной активности мужчин.

Важно отметить и тот факт, что для мальчиков-подростков достаточно постоянно и культурно-устойчиво такое явление, как *мастурбация*, которая в современной трактовке понимается как своеобразная прелюдия к нормальному гетеросексуальному поведению и одновременно к изменениям, ведущим к окончательному формированию сексуальности. В 12 лет с ней знакомы примерно 12% детей, в 15 лет — 85%, а в 18 лет — 92% молодых людей. Любопытно, что поведение подростков всегда развивается по одному и тому же циклу: примерно через 2 года после пубертатного созревания у мальчиков наблюдается скачок в практике занятия мастурбацией, который совпадает с максимальной способностью к оргазму. В 16 лет среднее число оргазмов у мальчиков при мастурбации составляет 3-4 раза в неделю. У девочек мастурбации как всеобщего феномена нет, частота их невелика и разброс индивидуальных вариантов значителен (в 12 лет с нею знакомы 12% девочек и к 18 годам этот процент достигает 24; к тому же только треть девочек достигают оргазма путем мастурбации), хотя современные данные показывают нарастание женской мастурбации с 70-х гг. XX в. Женский пик частоты мастурбаций и оргазма наблюдается значительно позже — около 30 лет.

Мастурбация больше, чем какое-либо другое половое поведение подростков, сталкивается с защитными механизмами, вызывающими чувства смущения и отвращения, суеверные страхи и потерю самоуважения. Хотя мастурбация часто описывается как приятное занятие, она может сопровождаться чувством стыда, тревоги и вины, внутренней конфликтностью. Мастурбация обычно бывает тайным поведением, и потаенность усиливает чувство вины из-за целомудренных установок и запретов на манипуляцию с гениталиями; к тому же сопровождающие мастурбацию фантазии обычно строятся вокруг непосредственно доступных объектов: братьев, сестер, родителей, учитывая, таким образом, связь между сексуальной реальностью и нарушением запретов.

О патологии мастурбация будет свидетельствовать лишь тогда, когда она закрепляет детские фиксации, особенно связанные с питающими мастурбацию фантазиями, или когда она принимает принудительный характер.

Практически все подростки имеют опыт свиданий, петтинга и поцелуев, генитальной ласки и т.д., но более глубокий сексуальный опыт не столь типичен, хотя в последние годы встречается все чаще. Отмечено, что девочки в большей степени, чем мальчики, имеют опыт «романтического поведения», а мальчики чаще — опыт реального коитуса (во многих странах первый опыт приобретается с проститутками). К тому же в опросах мальчики часто переоценивают и преувеличивают подобные контакты, а девочки — преуменьшают, не желая прослыть в знакомой среде сверстников легкодоступными (но если девочки позже мальчиков начинают сексуальную жизнь, они имеют более частые сексуальные контакты).

В целом подростки из рабочей среды имеют более ранний, частый и разнообразный опыт гетеросексуальных отношений; на практику сексуальных отношений во многом влияют семья, религиозные установки подростка и социально-экономический статус. В психологическом плане сексуально опытные подростки «жестче» включены в подростковую субкультуру и имеют более интенсивные отношения со сверстниками. Ничто не указывает на наличие у них особых психологических трудностей; скорее, они имеют высокую самооценку и ряд личных достижений, таких, как высокая степень личностной автономии, чувство ответственности за интимную близость, утверждение собственной половой идентичности, уважение сверстников.

Нарастающий опыт близких отношений, потребности и изменения своего тела становятся в подростковом возрасте достоянием сознания (сама по себе детская сексуальность существовала и раньше) и подгоняются под принятые подростком социальные нормы (в психоаналитической терминологии «интрапсихологический сценарий» реализуется теперь в пространстве между Id и Super-Ego).

Отрочество характеризуется заметными изменениями в представлениях о самом себе. Во многом психологи связывают это со *становлением «Я»-идентичности*, начало исследованию которой положили работа Э. Эриксона «Идентичность: юность и кризис» и работа К. Леви-Строса «Идентичность».

В отрочестве как бы восстанавливаются все детские идентификации, включаясь в новую структуру идентичности, позволяющую решать взрослые задачи. «Я»-идентичность обеспечивает целостность поведения, поддерживает внутреннее единство личности, обеспечивает связь внешних и внутренних событий и позволяет солидаризироваться с социальными идеалами и групповыми стремлениями. Дж. Марсиа определяет подростковую идентичность как *внутреннюю структуру влечений, привычек, верований и предыдущих идентификаций*. Она охватывает половую идентификацию, становление определенной мировоззренческой позиции и выбор той или иной профессиональной ориентации.

Дж. Марсиа описывает 4 «статуса» идентичности, возможных в отрочестве:

- 1) *реализованная идентичность*: к ней он отнес подростков, переживших критический период, начавших профессиональную подготовку и имеющих собственное мировоззрение; они переходят к периоду активной постановки смысложизненных вопросов, серьезно оценивая свои будущие выборы и решения исходя из собственных представлений; они уже пересмотрели свои детские убеждения и отошли от установок родителей; они эмоционально включены в идеологические, профессиональные и сексуальные стороны жизни; в этом статусе подростки имеют стабильные представления о родительских ролях и испытывают позитивные чувства к родителям;
- 2) *мораторий*: подросток находится в кризисе и старается «проявить себя в идеях»; его вопросы к жизни широки и противоречивы; здесь проявляется важное качество подростка — выражение активной конфронтации с различными социальными возможностями; классические проблемы отрочества во многом состоят из тех компромиссов, к которым приходит человек, примиряя собственные желания, волю родителей и социальные требования; кажется, что подросток в затруднении жизненные проблемы представляются ему неразрешимыми; в ситуации моратория у подростков высокий уровень тревожности и болезненно чувствительное отношение к себе, а также амбивалентное отношение к родителям;
- 3) *диффузия*: подросток в состоянии диффузии идентичности может испытывать симптомы кризиса, но может и не испытывать; диффузию характеризуют малая озабоченность проблемой выбора, низкий уровень самостоятельности и самоконтроля (они более «экстернальны»), отсутствие каких-либо идеологических, профессиональных и половых моделей; отличительной особенностью данной ситуации является отсутствие аффективного и когнитивного вклада в различные зоны идентичности; подростки этого статуса чаще чувствуют себя одинокими, брошенными, никому не нужными, непонятыми;
- 4) *предрешение* (этот статус особо заметен в семьях с авторитарными, доминирующими отцами, делающими подростков конформными по отношению к родительским ценностям): подросток еще не испытал кризиса; он не может определить период принятия решения, но уже сосредоточен на своем будущем на мировоззрении и своей половой роли; он становится тем кем хотят его видеть окружающие; опыт отрочества служит лишь подтверждением его инфантильных установок: в

этом статусе подросток придерживается авторитарных ценностей («непримиримые» и не толерантные) и проявляет себя более жестоким, чем в других.

Факторный анализ позволил французскому исследователю Р. Томэ выделить 3 измерения подростковой идентичности:

- 1) первое измерение Р. Томэ называет «*состоянием Я*»: абстрактный полюс этого измерения — «Я такой-то или принадлежу к такой-то категории людей»; другой полюс этого измерения он называет «активное Я», которое опирается на конкретные «референтноеTM» — «Я люблю то-то или занимаюсь тем-то»; у младших подростков преобладает «активное Я», с возрастом конкретные измерения «Я» сменяются абстрактными категориями и Я-состояниями;
- 2) другое измерение строится вокруг двух следующих полюсов — «официального» социального статуса, с одной стороны, и личностных черт и самоописательных характеристик — с другой; этот переход от внешне наблюдаемой идентичности к более скрытой всегда коррелирует с полом подростков: девочки в основном предпочитают второй вариант, а мальчики — первый;
- 3) третье измерение не зависит от пола и возраста; оно простирается от социально одобряемых черт («Я настойчивый, у меня много друзей») до социально неодобряемых; речь идет о наиболее оценочном измерении личности, которое сопровождается выражением удовлетворения и благополучия или неудовлетворения собой.

Одним из аспектов формирования идентичности в подростковом возрасте можно считать стабилизацию представлений о себе и сравнение собственного «Я-образа» с другими «социальными образами». Так, работы Родригеса Томэ (1980 г.) показали, что у всех подростков наблюдается близость между социальными образами одного порядка (мать—отец, друзья—подруги), увеличивающаяся с возрастом. Так, например, представление, которое, как я думаю, имеет обо мне моя мать, близко к тому, которое, как мне кажется, имеет обо мне отец и т.д.

С возрастом увеличивается дифференциация между «собственным образом» и «социальными образами»: подросток все больше обособляет представление о себе от того впечатления, которое, как он считает, имеют о нем другие. В этом, по Р. Томэ, заключается механизм становления самосознания в отрочестве.

Выводы и заключения

1. Средний школьный возраст (от 9-11 до 14-15 лет) принято в психологии называть отроческим, или подростковым.
2. Процесс формирования новообразований, отличающих подростка от взрослого, растянут во времени и может происходить *неравномерно*, из-за чего в подростковом возрасте одновременно существуют и «детское», и «взрослое».
3. Л. С. Выготский центральным и специфическим новообразованием отрочества считал *чувство взрослости* — возникающее представление о себе как уже не ребенку. Подросток начинает чувствовать себя взрослым, стремится быть и считаться взрослым.
4. Ведущие позиции начинают занимать общественно полезная деятельность и общение со сверстниками.
5. Возраст характеризуется перестройкой мотивационной сферы (в том числе наполняются новым смыслом и уже существующие мотивы), интеллектуальной сферы (в частности, появляются элементы теоретического мышления и профессиональная направленность интересов и жизненных планов), сферы взаимоотношений со взрослыми и сверстниками.

ми, но более всего — личностной сферы, самосознания.

6. Э. Эриксон говорит о формировании «Я»-идентичности в этом возрасте. *Юность в контексте жизненного пути личности. Психологические трактовки юности. Границы возраста. Развитие интеллектуальной сферы. Формирование мировоззрения. Эмоциональное развитие. Особенности развития личности в юношеском возрасте. Формирование устойчивого самосознания и образа «Я». Осознание себя во времени. Проблема юношеского кризиса. Социальная активность в юношестве. Юношеский мир и мир взрослых. Любовь, чувство принадлежности и поиски интимности.*

В каком возрасте человек из подростка превращается в юношу? Каковы движущие силы и этапы этого перехода? Что делает человека взрослым? Ответить на эти вопросы достаточно сложно.

Юность не так давно выделилась в самостоятельный период жизни человека, исторически относясь к «переходному этапу» возмужания, взросления. Если у животных наступление взрослости достаточно тесно связано с возможностью самостоятельного существования и произведения потомства, то в человеческом обществе критерием взросления становится не просто физическое возмужание, но и овладение культурой, системой знаний, ценностей, норм, социальных уряди-ций, подготовленность к осуществлению разных видов труда. Внутри перехода от детства к взрослости границы между подростковым и юношеским возрастом условны и часто пересекаются. Никто не назовет 13-летнего мальчика юношей, а 18—19-летнего — подростком, но возраст между 14-15 и 16-17 годами не обладает такой определенностью и в одних случаях относится к юности, а в других — к концу отрочества. В схеме возрастной периодизации онтогенеза границы юношеского возраста обозначены между 17—21 годом для юношей и 16—20 годами для девушек, но в физиологии его верхнюю границу часто отодвигают к 22—23 годам у юношей и 19-20 годам у девушек. В. Даль определял «юношу» как «молодого», «малого», «парня от 15 до 20 лет»; в трилогии Л. Н. Толстого юношество связывается с возрастом 15 лет, а герою романа Ф. М. Достоевского «Подросток» уже 20 лет.

Современные представления о границах возраста охватывают период от 14-15 до 18 лет.

Образы юности в разных культурах и временах существенно различны. Так, античные и средневековые авторы обычно ассоциируют юность с расцветом физической силы и воинской доблести, но одновременно — с необузданностью и интеллектуальной незрелостью. В тех условиях молодой человек имел мало возможностей для самоопределения, от него требовали прежде всего послушания и почтения. В новое время, особенно со второй половины XVIII в. положение изменилось. Ускорение темпа общественного развития, ослабление влияния родительской семьи, расширение диапазона индивидуального выбора профессии, стиля жизни и т.д. способствовали появлению нового образа юности, подчеркивающего момент *сознательного самоопределения*.

Большинство психологов XIX и начала XX в. исходили из «романтической» модели юности. Начиная с 20-х гг. XX в. картина меняется. Этнографическими исследованиями были установлены значительные различия в процессах и способах социализации в юности. Так, М. Мид, Р. Бенедикт связали длительность и содержание юности с тем, *насколько велик разрыв в нормах и требованиях, которые предъявляет конкретное общество к ребенку и взрослому*. Там, где этот разрыв невелик, развитие протекает плавно и ребенок достигает взрослого статуса постепенно, без резких конфликтов. В сложных обществах Запада требования значительно различаются и часто даже противоположны (детство — время игры и свободы, взрослость — время труда и ответственности; от ребенка требуют зависимости и послушания, от

взрослого — инициативы и самостоятельности; ребенка считают существом бесполом и ограждают от сексуальности, в жизни взрослых сексуальность играет важную роль и т.д.), поэтому контрасты рождают длительный период усвоения новых социальных ролей, вызывая ряд внешних и внутренних конфликтов.

Ни один исследователь развития не прошел мимо проблем подросткового и юношеского возраста. С известным упрощением можно выделить 3 главных подхода к юношескому возрасту: биогенетический, социогенетический и психогенетический.

I. Биогенетический подход ставит во главу угла процессы биологического созревания и рассматривает другие процессы как производные от созревания. Анализируя подростковый возраст, мы уже упоминали идеи С. Холла о повторении филогенетических стадий в онтогенезе. Не разделяя подростковый и юношеский возраст, он соотнес переходный период в целом (от 12—13 до 22—25 лет) с историческим периодом романтизма, «бури и натиска». Другой вариант биогенетической концепции представлен работами Э. Кречмера и Э. Йенша, идеи которых развивал Э. Конрад. Он предположил, что выделенные Э. Кречмером характеристики приложимы к возрастным стадиям: предподростковый возраст с его бурными всплесками является преимущественно «циклоидным», а юность с ее тягой к самоанализу — типично «шизоидным» периодом. Насколько трудной и болезненной будет юность, зависит от степени совпадения биологически заданных личностных свойств и свойств соответствующей фазы развития. Юность шизоидной личности протекает сложно и болезненно, поскольку возрастные свойства ее усугубляются индивидуально-типологическими, а циклоидная личность переживает юношеские тревоги в мягкой, ослабленной форме; свойства возраста уравниваются ее типологическими свойствами. В. Целлер в книге «Конституция и развитие» (1952) связующим звеном между психическим и соматическим развитием считал изменения в строении тела ребенка и осознание этих изменений.

В большинстве теорий «чистый» биогенетический подход соединяется с некоторыми другими положениями. Так, А. Гезелл сопровождает положения о росте и развитии идеей культурных влияний. Он пишет, что «культура модулирует и канализирует, но не порождает этапов и тенденций развития». Юношеский возраст он соотносит с периодом от 11 до 21 года. На основе лонгитюдных исследований 165 детей А. Гезелл описывал важные новообразования каждого года жизни. Так, он считал, что в 11 лет начинается перестройка организма и ребенок становится импульсивным, негативным, ему свойственны частая смена настроений, ссоры со сверстниками, бунт против родителей. В 12 лет турбулентность частично проходит; отношение к миру становится более позитивным, растет автономия подростка от семьи и одновременно — влияние сверстников. Главные черты этого возраста — разумность, терпимость и юмор; подросток охотно проявляет инициативу, начинает заботиться о внешности и интересоваться представителями противоположного пола. Ведущее свойство 13-летнего подростка — обращение вовнутрь, он становится более интровертированным; он склонен к уходу в себя, самокритичен и чувствителен к критике; начинает интересоваться психологией, критически относится к родителям, становится более избирательным в дружбе; соматические сдвиги усиливают и без того частые колебания настроения.

В 14 лет интроверсия сменяется экстраверсией, подросток экспансивен, энергичен, общителен, нарастают его уверенность в себе, а также интерес к другим людям и различиям между ними; он очарован словом «личность», любит обсуждать и сравнивать себя с другими, активно идентифицируется с героями книг и литературы, узнавая в них собственные черты. Сущность 15-летия, по А. Гезеллу, выражается в нарастании индивидуальных различий. Новообразования этого возраста — дух независимости, который делает отношения подростка в семье и школе напряженными; жажда свободы от внешнего контроля сочетается с развитием самоконтроля и началом

сознательного самовоспитания. Все это повышает ранимость и восприимчивость к вредным влияниям.

В 16 лет, по А. Гезеллу, снова наступает равновесие: мятежность уступает место жизнерадостности; значительно увеличиваются внутренняя самостоятельность, эмоциональная уравновешенность, общительность, устремленность в будущее.

II. **Социогенетический подход** акцентирует внимание на социальных факторах развития, процессах социализации. Так, например, теория К. Левина связывает проблемы юношества с факторами окружающей среды, считая поведение человека функцией одновременно личности и ее среды. Новыми процессами переходного возраста К. Левин считает расширение жизненного мира личности, круга ее общения групповой принадлежности и типа людей, на которых она ориентируется. Поведение юноши отличается маргинальностью (промежуточностью): он уже не ребенок, но еще и не взрослый, что создает внутренние противоречия, неопределенность внутренних притязаний, повышенную застенчивость и одновременно агрессивность, склонность принимать крайние позиции и точки зрения.

III. **Психогенетический подход** связан с анализом собственно психологических процессов, и в нем самом можно выделить 3 разных течения. Концепции, объясняющие поведение в терминах эмоций, влечений и других внерациональных компонентов психики, называют *психодинамическими*; концепции, объясняющие изменения в психике с помощью интеллектуальных, когнитивных структур, принято называть *когнитивистскими* или *когнитивно-генетическими*; концепции, исходящие из личности в целом, называют *персонологическими*. Нам уже знакомы представители всех трех течений: в частности, психодинамическое направление представляют теории З. Фрейда и Э. Эриксона; персонологическое направление связано с работами Э. Шпрангера, Ш. Бюлер; когнитивистскую ориентацию воплощают труды школы Ж. Пиаже, Л. Кольберга.

Важные теоретико-методологические основы комплексного изучения юности, как и других этапов жизненного пути, связаны с именем Л. С. Выготского. Становление человека как индивида и личности предполагает **диалектическое взаимодействие натурального и социального рядов развития**. Натуральный ряд представляют процессы физического созревания, социальный — процессы социализации.

Процессы натурального ряда протекают крайне неравномерно и неодновременно, и эта *гетерохронность* обнаруживается на *межиндивидуальном уровне* в том, что, к примеру, мальчик 14-15 лет может быть постпубертатным юношей, другой — пубертатным подростком, а третий — допубертатным ребенком; и на *внутрииндивидуальном уровне* — в том, что разные биологические системы созревают неодновременно.

Телесные процессы, по данным американского психолога Д. Клозена, могут влиять на поведение юноши по трем линиям. Прежде всего относительная зрелость, рост и телосложение непосредственно влияют на соответствующие *физические способности*: имея преимущества в росте, весе и силе, мальчик-акселерат в течение ряда лет может без особого труда превосходить сверстников-ретардантов в спорте и других физических занятиях. Далее, зрелость и внешность имеют определенную *социальную ценность*, вызывая у окружающих людей соответствующие чувства и ожидания. Однако индивидуальные способности не всегда соответствуют ожиданиям, основанным на внешности; например, очень высокий мальчик с плохой координацией вряд ли вызовет восхищение у баскетбольного тренера, его ожидания не оправдаются. Отсюда третье измерение — образ «Я», в котором преломляются собственные способности, их восприятие и оценка окружающими.

Если непосредственное влияние соматотипа юноши на его личность проблематично, то его косвенное влияние очевидно. Эндоморфный, эктоморфный и мезоморфный типы обладают в глазах людей неодинаковой привлекательностью; во всех

возрастах, а в подростковом и юношеском особенно, наиболее привлекателен мезоморфный тип, а наименее — эндоморфный. Со стройным мускулистым телом юноши ассоциируют качества лидера, спортивность, энергичность, привлекательность и т.д. Сопоставление поведения детей, чьи сома-тотипы соответствуют или не соответствуют социальным ожиданиям, показало, что в интервале от 5 до 16 лет высокие, стройные дети держатся более естественно, меньше рисуются, требуют к себе меньше внимания и более сдержаны и послушны. Сверстники их оценивают как более популярных, более агрессивных, менее интроспективных и более социально зрелых, чем представители эндоморфной конституции. Представители эктоморфной конституции обычно кажутся маленькими, незрелыми не только в физическом, но и в социально-психологическом смысле.

Процессы социального ряда описывают движение от общества к личности, социализацию индивида, этапы его приобщения к культуре, овладения общественно необходимыми нормами, знаниями, ценностями и включение в общественно-производственную деятельность. Современный этап исторического развития отодвигает эту возможность достаточно далеко: если в 1906 г. к 16 годам почти треть представителей юношеского возраста уже работали, а к 20 годам трудились практически все, то сейчас молодые люди к 22-25 годам только заканчивают образование. Это связано как с усложнением самого характера современного труда, так и с расширением сферы индивидуального самоопределения. Большая свобода выбора и меньшая социальная скованность способствуют формированию более гибкого *социального характера* и обеспечивают большое разнообразие индивидуальных вариантов развития.

Но обратной стороной этого процесса является *психологическое усложнение процесса самоопределения*. Продление периода «примирения» социальных ролей означает удлинение первичной социализации. Чем выше уровень образования, тем позднее личность обретает чувство социальной зрелости. Бьянка Заззо, изучавшая группу взрослых французов, считавших началом юности 14 лет, обнаружила, что рабочие и низшие служащие полагают, что юность заканчивается в 18,5 лет, инженерно-технические работники относят ее конец к 19,7 года, а предприниматели и лица свободных профессий — к 20,5 года. Существенно варьируют и критерии социальной зрелости.

Пытаясь задать единый критерий зрелости, многие исследователи соотносят его с *началом трудовой деятельности*, экономической самостоятельностью, приобретением стабильной профессии и т.д. Но эти процессы весьма вариативны. Так, раньше других начинает трудиться сельская молодежь, потом — рабочая, затем — учащаяся молодежь, студенты; кроме того, многие из них, даже начав трудиться, не обретают финансовой и материальной самостоятельности; многие из них, обретя трудовую и финансовую самостоятельность, не имеют сформированной социальной ответственности; многие из юношей учатся и работают одновременно и т.д.

В психологических периодизациях А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина акцент делается на смене ведущего типа деятельности, которой в юношеском возрасте становится *учебно-профессиональная* деятельность. Л. И. Божович определяет старший школьный возраст в соответствии с развитием мотивационной сферы: юношество она связывает с определением своего места в жизни и внутренней позиции, формированием мировоззрения, моральным сознанием и самосознанием.

В социологии юношеский возраст связывается с изменением общественного положения и социальной деятельности личности, причем акцент делается на свойствах юношества как социально-демографической группы. В древних обществах переход с одной возрастной ступени на другую оформлялся специальными обрядами — таинствами посвящения, инициациями, благодаря которым индивид не только приобретал новый социальный статус, но как бы рождался заново.

Все это заставляет считать, что социальная зрелость предполагает несколько критериев: завершение образования, приобретение стабильной профессии, начало самостоятельной трудовой деятельности, материальную независимость от родителей, политическое и гражданское совершеннолетие, служба в армии (для мужчин), вступление в брак, рождение первого ребенка и т.д. И здесь также наблюдается гетерохронность: юноша может иметь образование и профессию, быть достаточно зрелым в профессиональном плане и при этом оставаться на подростковом уровне в межличностных отношениях, в сфере культурных запросов и т.д.

Переход к юности связан с *расширением диапазона фактически доступных человеку или нормативно обязательных социальных ролей*, с расширением сферы жизнедеятельности. Социальные роли существуют не изолированно, а образуют системы: например, вступив в брак и приняв роль мужа, человек должен осваивать роли кормильца, опекуна, отца и т.д., что перестраивает всю структуру личности. Кроме того, существенно меняются субъективная значимость и соотношение разных ролей и связанных с ними отношений: например, подросток вполне может быть удовлетворен своим положением в компании сверстников, юноша же на первое место выдвигает другие отношения — профессиональные, производственные, трудовые.

В одной из самых знаменитых книг по юности — книге Л. Коула и Дж. Холла «Психология юности» перечислены проблемы, которые должно решить юношество, прежде чем попадет в «рай взрослого бытия». Речь идет о следующих девяти пунктах: 1) общая эмоциональная зрелость; 2) пробуждение гетеросексуального интереса; 3) общая социальная зрелость; 4) эмансипация от родительского дома; 5) интеллектуальная зрелость; 6) выбор профессии; 7) навыки обращения со свободным временем; 8) построение психологии жизни, основанной на поведении, базирующемся на совести и сознании долга; 9) идентификация «Я» (перцепция «Я»). Достижение взрослого бытия и является конечной целью юности.

Одним из важнейших новообразований интеллектуальной сферы в юношеском возрасте становится развитие *теоретического мышления*. Старшеклассники и студенты младших курсов чаще задаются вопросом «почему?», их мыслительная деятельность более активна и самостоятельна; они более критично относятся как к преподавателям, так и к содержанию получаемых знаний. Меняется представление об интересности предмета: если младшие подростки ценят занимательность предмета и его фактологическую и описательную сторону, то старшеклассник интересуется тем, что неоднозначно, что не изучено, что требует самостоятельного обдумывания. Они очень ценят нестандартную форму подачи материала, эрудицию преподавателя.

Второй особенностью интеллектуального развития в юности следует считать выраженную тягу к *обобщениям, поиску общих закономерностей и принципов*, стоящих за частными фактами. Никто так, как старшеклассники, не любит «больших» теорий и не тяготеет к глобальным, «космическим» обобщениям. Однако широта интересов, как правило, сочетается в юношеском возрасте с разбросанностью, отсутствием системы и метода в получении знаний и навыков — *интеллектуальным дилетантизмом*.

Третьей характерной чертой является распространенная юношеская склонность *преувеличивать свои интеллектуальные способности и силу своего интеллекта, уровень знаний и самостоятельности*, тяга к показной, вычурной интеллектуальности. Почти во всех старших классах появляется некоторое число безразличных, скучающих школьников, всем своим видом выражающих усталость и презрение к обычным школьным знаниям; учеба кажется им прозаичной и примитивной по сравнению с возможностями реальной жизни; они ведут себя так, словно все, что рассказывает учитель, скучно, аксиоматично, прозаично, давно всем знакомо, не нужно и не имеет ничего общего с реальной наукой, интеллектом, «пиршеством ума». Они

любят задавать учителям «каверзные вопросы», даже получив ответ на которые скорбно покачивают головой, пожимают плечами, разводят руками и т.д.

Важно и то, что в юности *увеличивается степень индивидуализации в интересах и способностях*, причем часто разница дополняется, компенсируется негативными поведенческими реакциями. Поэтому в старших классах учитель легко выделяет группу интеллектуалов-отличников (в современной школьной терминологии — «ботаников»), группу способных, но безалаберных учеников («богему»), группу «хронических троечников» и т.д.

Развитие познавательных функций и интеллекта в юности имеет *количественную и качественную* стороны. Первая отражает тот факт, что юношеский интеллект более быстр, подвижен, эффективен, чем интеллект подростка. Качественные изменения — это сдвиги в самой структуре мыслительных процессов: важно не то, с *какими* задачами справляется юношеский интеллект, а то, *каким образом* он это делает.

К 15 годам появляются основы *гипотетико-дедуктивного мышления*, способность к абстрагированию, формулировке и перебору альтернативных гипотез, интеллектуальная рефлексия. Появление абстрактного мышления тесно связано с обучением, сформированное *-тью* учебной деятельности. Одновременно при решении конкретных жизненных задач старшеклассники проявляют незаурядную смекалку, находчивость, сообразительность, порой превосходящие способности к абстрагированию. Развитие интеллекта в юности тесно связано с развитием *творческих способностей*, предполагающих не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы, продуктивности, оригинальности.

Разброс индивидуальных вариантов умственного развития в юношеском возрасте велик, поэтому можно встретить и старшеклассников с абстрактным, теоретическим мышлением, и школьников, справляющихся с задачами на конкретном уровне.

Сталкивая личность с множеством новых, противоречивых жизненных ситуаций, переходный возраст стимулирует и актуализирует ее творческие потенции. Важнейший интеллектуальный компонент творчества — преобладание *дивергентного мышления*, с которым связывают то, что на один вопрос может быть дано множество одинаково правильных и равноправных ответов (в отличие от *конвергентного мышления*, предполагающего однозначное решение, снимающее проблему как таковую). Юность психологически склонна к поливариантности, неоднозначности в интеллектуальной деятельности, готова освободиться от обыденных и традиционных представлений, искать новые ассоциации, строить новые связи.

Конкретные личностные свойства интеллектуально развитых юношей могут быть различными, но все они сочетаются с развитым интеллектуальным *самоконтролем*, выраженной мотивацией интеллектуального достижения, придания высокой личностной ценности качествам интеллекта, склонностью к самообразованию и т.д. Поскольку школьная учебная программа, как правило, регламентирована, юношеское творчество иногда полнее и ярче проявляется вне учебных занятий — на курсах, факультативах, в кружках, секциях, заочных школах, и т.д., где творчество может сохранять игровые формы и одновременно профессионально ориентировать старшеклассников.

Умственное развитие в юношеском возрасте заключается не столько в накоплении знаний и навыков, изменении свойств и структуры интеллекта, сколько в формировании *индивидуального стиля умственной деятельности* — индивидуально-своеобразной системы 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 это выступает как *стиль мышления*, который тесно связан с типом нервной деятельности юности, темперамента, условиями воспитания

и навыками самовоспитания. Так, по данным Н. Е. Малкова, старшеклассники с *инертной* НС в условиях школьных перегрузок учатся хуже, чем обладатели *подвижного* типа НС, так как не успевают за быстрым темпом преподавания. Однако недостатки этого типа НС могут компенсироваться другими ее свойствами: так, школьники с инертной НС лучше планируют свою деятельность, контролируют ее, упорнее добиваются необходимого результата, они более скрупулезно вникают в изучаемый материал, обладают интеллектуальной дисциплиной и волей.

Юношеский возраст связан с формированием активной *жизненной позиции*, самоопределением, осознанием собственной значимости. Все это неотделимо от *формирования мировоззрения* как системы взглядов на мир в целом, представлений об общих принципах и основах бытия, как жизненной философии человека, суммы и итога его знаний. Развитие мышления создает все предпосылки для формирования мировоззрения, а продвижение в личностном плане обеспечивает его устойчивость и мотивированность.

Но мировоззрение — это не только система знаний и опыта, **но** еще и система *убеждений*, переживание которых сопровождается чувством их истинности, правильности. Поэтому мировоззрение тесно связано с решением в юности *смысложизненных проблем*, осознанием и осмыслением своей жизни не как цепочки случайных разрозненных событий, а как цельного направленного процесса, имеющего преемственность и смысл.

Юношеское отношение к миру имеет большей частью личностную окраску. Явления действительности интересуют юношу не сами по себе, а в связи с его собственным отношением к ним. Читая книги, многие старшеклассники выписывают понравившиеся им мысли, делают на полях пометки типа «Вот это правильно», «Я так и думал» и т.д. Они постоянно *оценивают* себя и других, причем даже частные проблемы часто ставятся ими в морально-этическую плоскость.

Мировоззренческий поиск включает *социальную ориентацию* личности, осознание себя в качестве частицы, элемента социальной общности (социальной группы, нации и т.д.), выбор своего будущего социального положения и способов его достижения.

Фокусом всех мировоззренческих проблем становится *проблема смысла жизни* («Для чего я живу?», «Правильно ли я живу?», «Зачем мне дана жизнь?», «Как жить?»), причем юношество ищет некую всеобщую, глобальную и универсальную формулировку («служить людям», «светить всегда, светить везде», «приносить пользу»). Кроме того, юношу интересует не столько вопрос, «*кем* быть?», сколько вопрос «*каким* быть?», и в это время многих из них интересуют гуманистические ценности (они готовы работать в хосписах и системе социальной защиты), общественная направленность личной жизни («Гринпис», борьба с наркоманией и т.п.), широкая социальная благотворительность, идеал *служения*.

Все это, конечно, не поглощает и других жизненных отношений юношества. Этому возрасту в значительной мере свойственны *рефлексия и самоанализ*, причем им трудно совместить *ближнюю* и *дальнюю* перспективу жизни. Их захватывают дальние перспективы, глобальные цели, появляющиеся как результат расширения временной перспективы в юношестве, а текущая жизнь кажется «прелюдией», «увертюрой» к жизни.

Характерной чертой юношества является формирование *жизненных планов* и *самоопределение*, которые возникают как результат обобщения и укрупнения целей, которые ставит перед собой юноша, как результат интеграции и дифференциации мотивов и ценностных ориентации.

Некоторые особенности эмоциональных реакций юношеского возраста коренятся в гормональных и физиологических процессах. В частности, юность характеризуется *повышенной эмоциональной возбудимостью, реактивностью*. Это проявля-

ется в неуравновешенности, раздражительности, вспышках то хорошего, то плохого настроения и т.п. Физиологи связывают юношескую неуравновешенность, резкие смены настроения, частые депрессии и экзальтации, конфликтность и общую негибкость эмоциональных реакций с нарастанием в этом возрасте общего возбуждения и ослаблением всех видов условного торможения.

Но поскольку пик эмоциональной напряженности, тревожности большинство психологов относят к 12—14 годам, то чаще эмоциональные сдвиги юношества объясняют социальными факторами, причем индивидуально-типологическими. В частности, это — противоречивость уровня притязаний и самооценки, противоречивость образа «Я», противоречивость внутреннего мира и т.д.

Обнаружено, что по целому ряду психологических тестов *нормы психического здоровья для юношей значительно отличаются от тех же норм для взрослых*. Вполне нормальные юноши и девушки дают более высокие показатели по шкалам «психопатия», «шизофрения» и «гипомания», чем взрослые (по ММРІ). Это значит, что эмоциональные реакции, которые у взрослых считались бы отклонением от нормы, признаками болезни, у юношей являются статистической нормой. Проективные методики (тест Роршаха и ТАТ) показывают *рост уровня тревожности* к юношескому возрасту. Очень часто в это время встречается *синдром дисморфофобии* (бред физического недостатка) и возрастает число личностных расстройств, в частности случаев *деперсонализации*.

Максимум эмоциональных реакций (в том числе и тревожности) юноши проявляют в отношении сверстников, близких, друзей и минимум — в отношениях с посторонними взрослыми и преподавателями. Возраст до 18 лет является *критическим для появления психопатий*. Кроме того, в юношеском возрасте особенно остро *акцентируются некоторые свойства характера* (в частности, повышенная активность, возбудимость, подозрительность, педантичность, замкнутость и т.д.), которые могут закрепиться и повышать возможность возникновения психических травм и отклоняющегося (девиационно-го) поведения. Например, повышенная активность и возбудимость нередко делают юношей неразборчивыми в выборе знакомств, побуждают участвовать в рискованных авантюрах и сомнительных предприятиях (особенно группового характера), толкают к алкоголю, наркотикам, провоцируют демонстративные реакции. Таким способом юноши рассчитывают самоутвердиться и избавиться от гнетущего ощущения собственной личностной недостаточности. Замкнутость в ранней юности часто перерастает в болезненную самоизоляцию, формирует комплекс неполноценности.

В юношеском возрасте значительно расширяется круг факторов, способных вызвать эмоциональный отклик; способы выражения эмоций становятся более гибкими и разнообразными; увеличивается продолжительность эмоциональных реакций и т.д. Если бы взрослые реагировали на все с непосредственностью ребенка, они были бы психически травмированы, постоянно перевозбуждены и эмоционально неустойчивы, поскольку круг значащих для них отношений шире детского. Поэтому в юношестве заканчивается формирование механизмов внутреннего эмоционального торможения и способности избирательного реагирования на внешние воздействия. Чем старше юноша, тем лучше выражены эти процессы.

Но нужно иметь в виду, что низкий уровень эмоционального реагирования в юношестве — признак психологически неблагоприятный. Внешне это выглядит как повышенное беспокойство, раздражительность, неустойчивость, однотипность или неадекватность эмоционального реагирования. Юноши в этом случае неловки, нерешительны, малообщительны, эмоционально скованы и часто неадекватны. К 30 годам после трудной адаптации к среде, работе, профессии они чаще обнаруживают невротические симптомы.

В целом же, чем старше юноша, тем сильнее выражено улучшение коммуника-

тивности и общего эмоционального самочувствия.

Мы знаем, что к подростковому возрасту складываются основные структуры темперамента; юношеский возраст усиливает способность управлять собственными эмоциональными реакциями. И начиная с 17 лет, улучшаются такие показатели (по тесту Кеттелла), как общительность, контактность, доминантность (настойчивость, соревновательность, стремление главенствовать), а общая возбудимость с возрастом снижается. У юношей снижаются показатели по факторам чувствительности, мягкости характера, чувства зависимости, потребности в опеке; уменьшаются неуверенность в себе, внутреннее беспокойство и тревога, т.е. в целом развитие идет в сторону большей уравновешенности.

В целом юношеский возраст характеризуется большей, по сравнению с подростковом, дифференцированностью эмоциональных реакций и способов выражения эмоциональных состояний, а также повышением самоконтроля и саморегуляции. Юношеские настроения и эмоциональные отношения более устойчивы и осознаны, чем у подростков, и соотносятся с более широким кругом социальных условий.

Юность характеризуется и *расширением круга личностно значимых отношений*, которые всегда эмоционально окрашены (морально-нравственные чувства, эмпатия, потребность в дружбе, сотрудничестве и любви, политические, религиозные чувства и т.д.). Это связано также с установлением *внутренних норм* поведения, и нарушение собственных норм всегда связано с актуализацией чувства вины. В юности заметно расширяется сфера *эстетических чувств*, юмора, иронии, сарказма, странных ассоциаций. Одно из важнейших мест начинает занимать эмоциональное переживание процесса мышления, внутренней жизни — удовольствия от «думания», творчества.

Развитие эмоциональности в юности тесно связано с индивидуально-личностными свойствами человека, его самосознанием, самооценкой и т.д.

Центральное психологическое новообразование юношеского возраста — **становление устойчивого самосознания и стабильного образа «Я»**. Это связано с усилением личностного контроля, самоуправления, новой стадией развития интеллекта. Главное приобретение ранней юности — *открытие своего внутреннего мира, его эмансипация от взрослых*. Юноши особенно чувствительны к своим внутренним психологическим проблемам, склонны переоценивать их значимость. Это легко подтверждается результатами стандартных личностных тестов. Например, при предложении дописать незаконченный рассказ дети и подростки чаще описывают действия, поступки, события, а старшие подростки и юноши — чаще мысли, чувства, внутренние проблемы персонажей.

Исследования социальной перцепции, т.е. того, как люди воспринимают друг друга, показывают, что в юношеском возрасте усиливается внимание к личностным, внутренним, собственно психологическим качествам людей, а внимание к внешности, одежде, манерам, так свойственное подросткам, снижается. В это же время формируются устойчивые стремления прогнозировать интеллектуальные и волевые качества других, свойства их характера, жизненные планы и мечты с опорой на образец, идеал. Многие юноши считают себя весьма проницательными в этом плане и склонны делать далеко идущие выводы о людях на основе собственных впечатлений, атрибуции.

Возрастные сдвиги в восприятии других равным образом относятся и к *самовосприятию, самосознанию*. В это время отмечается *тенденция подчеркнуть собственную индивидуальность, непохожесть на других*. У юношей формируется собственная модель личности, с помощью которой они определяют свое отношение к себе и другим.

Открытие «Я», своего уникального внутреннего мира связано чаще с рядом психодраматических переживаний. Так, например, вместе с осознанием ценности собст-

венной личности, ее неповторимости, непохожести на других приходит **осознание чувства одиночества**. Юношеское «Я» еще нестабильно, диффузно, подвержено разным влияниям. Желаемое часто принимается за действительное, придуманное воспринимается как реальное. Психологически становление «Я» переживается как смутное беспокойство, ощущение внутренней пустоты, чувство неопределенного ожидания.

Отсюда — *сильное нарастание потребности в общении с одновременным повышением избирательности общения*, потому что далеко не каждому юноша может, доверить свой внутренний мир. В то же время часто проявляется потребность в уединении, желание побыть в одиночестве, наедине с самим собой.

«Я» ребенка, как мы знаем, сводится к сумме его идентификаций с другими — значимыми взрослыми людьми. В юношеском возрасте ситуация формирования «Я» меняется: ориентация одновременно на нескольких значимых других делает психологическую ситуацию неопределенной, противоречивой, часто внутренне конфликтной. Бессознательное желание избавиться от детских или навязанных взрослыми идентификаций активизирует рефлексии и чувство собственной неповторимости. Именно поэтому для юности так характерны *чувство одиночества и страх одиночества*.

С другой стороны, представление о себе в юношеском возрасте обусловлено и групповым образом «Мы» — образом типичного сверстника своего пола. Причем типичный сверстник существует в сознании юноши как набор общих, психологически менее дифференцированных черт, чем образ собственного «Я», который тоньше, детальнее и мягче группового. Это подтверждено следующим экспериментом. Юношам и девушкам предлагалось описать, какие психологические качества типичны для средних юношей и девушек их возраста, а затем — для них самих. Обнаружилось, что юноши считают себя менее смелыми, менее общительными и жизнерадостными, но зато более добрыми и способными понять другого человека. Девушки приписывают себе меньшую общительность, но большую искренность, справедливость, верность.

Присущая юношеским группам избирательность в общении и жестокость к «чужакам», отличающимся цветом кожи, социальным происхождением, вкусами, способностями, манерами и т.д., — это защита для чувства собственной идентичности от обезличивания и смешения. Именно поэтому детали костюма, жаргон или жесты становятся знаками, отличающими «своих» от «чужих». Создавая замкнутые группы и клишируя собственное поведение, идеалы и «врагов», юноши не только помогают друг другу справиться с идентификацией, но и (таким извращенным способом!) проверяют друг друга на способность хранить верность. Готовность к такой проверке, кстати, объясняет и тот отклик, который тоталитарные секты и концепции находят в умах молодежи тех стран и классов, которые потеряли или теряют свою групповую идентичность (феодалную, аграрную, племенную, национальную).

Юношескому возрасту свойственно *преувеличивать собственную уникальность*, но чем старше они становятся, тем больше различий обнаруживают между собой и «типичным» сверстником. Отсюда — напряженная потребность в психологической интимности, помогающей не только понять внутренний мир другого, но и осознать себя самого.

В юношеском возрасте впервые в самосознание **осознанно входит фактор времени**. Прежде всего с возрастом заметно ускоряется субъективная скорость течения времени. Эта тенденция, начавшись в юношестве, потом продолжается и во взрослом, и в пожилом возрасте. Развитие временных представлений связано с умственным развитием и изменением общей жизненной перспективы. Если ребенок живет преимущественно настоящим, то юноша — будущим. Подростки еще воспринимают время дискретно, оно ограничено для них непосредственным прошлым и настоя-

щим, а будущее кажется буквальным, непосредственным продолжением настоящего. В юности же временной горизонт расширяется как вглубь, охватывая отдаленное прошлое и будущее, так и вширь, включая уже не только личные, но и социальные перспективы. Это связано с переориентацией юношеского сознания с внешнего контроля на внутренний самоконтроль и с ростом потребности в достижении.

Расширение временной перспективы означает также *сближение личного и исторического времени*. У ребенка и подростка они не связаны. Историческое время ими воспринимается как нечто безличное, объективное. Дети могут знать хронологическую последовательность событий и длительность эпох, но тем не менее они кажутся им одинаково далекими и не связанными с их собственной жизнью. То, что было 30—40 лет назад, для 12-летнего, например, почти такая же древность, как и начало нашей эры, а 30-летний человек ему кажется старым. Для юноши же главным измерением времени становится будущее.

Мы уже говорили, что переживание собственной уникальности приводит к открытию одиночества, поэтому чувство текучести и необратимости времени сталкивает юношество с проблемой конечности своего существования и темой смерти. Она занимает много места в дневниках, размышлениях, чтении и интимных беседах, что свидетельствует о формировании еще одного элемента юношеского самосознания — *философской рефлексии*.

Формирование новой временной перспективы не всем дается легко. Некоторые уходят от пугающих переживаний в повседневность, у других дело сводится к возрождению иррациональных детских страхов, которых юноши обычно стыдятся. Обостренное чувство необратимости времени нередко сочетается в юношеском сознании с нежеланием замечать его течение. Чувство остановки времени психологически означает как бы возврат к детскому состоянию, когда времени для сознания еще не существовало. Поэтому иногда юноши попеременно чувствуют себя то очень маленькими, опекаемыми, то, наоборот, старыми, многое пережившими, умудренными, разочаровавшимися в некоторых сторонах жизни.

Юношеские представления о возможностях разных этапов человеческой жизни крайне субъективны. Шестнадцатилетнему кажется, что в 25 лет жизнь прожита, она кончается, взрослость отождествляется с неподвижностью и обыденностью. Поэтому в юноше конфликтно существуют страстная жажда нового, взрослого опыта и страх перед жизнью, желание не взрослеть.

Становление личности включает в себя и становление *относительно устойчивого образа «Я»*, т.е. целостного представления о себе. Образ «Я» с возрастом заметно меняется: некоторые качества осознаются легче, четче, иначе; меняются уровень и критерии самооценки; изменяется степень сложности представлений о себе; возрастают цельность личности, стабильность и ценность ее, а также уровень самоуважения. Это хорошо заметно, если наблюдать за человеком на протяжении всего периода юношества,

Особенностью «Я»-концепции юношеского возраста является *повышенная чувствительность к особенностям своего тела и внешности*. У юношей и девушек вырабатываются определенные стандарты, идеалы, образцы «мужественности» и «женственности», которым они изо всех сил стремятся следовать в одежде, манерах, жаргоне. Часто эти эталоны завышены или противоречивы, что порождает множество внутренних конфликтов — вариации синдрома дисморфофобии, повышенную тревожность, понижение уровня притязаний, трудности в общении, застенчивость.

У молодых людей источником беспокойства могут служить недостаточный рост, нездоровая кожа, избыточный вес, размер груди, талии, половых органов и т.п. Желая соответствовать идеалам возраста, социума, юношеской субкультуры, они компенсируют реальные или вымышленные недостатки экстравагантностью в одежде, прическах, избытке косметики, вызывающем макияже, жаргоном, вызывающими

элементами поведения. Это часто делает юношей похожими друг на друга, что противоречит их стремлению к подчеркнутой демонстрации своей индивидуальности. Поэтому они часто внутренне нестабильны, конфликтны, мнительны и тревожны.

Но чем старше юноши и девушки, тем меньше значения они придают внешности (своей и других). Человек привыкает к особенностям своей внешности, начинает принимать себя таким, каков он есть, и соответственно стабилизирует уровень притязаний в этой области.

На первый план в образе «Я» постепенно выходят умственные способности, волевые и моральные качества. Самооценка к старшему юношескому возрасту становится более адекватной (она «впускает» в себя и некоторые негативные оценки своих способностей и возможностей, принимая их как данность, как такую же неотъемлемую часть себя, как и оценки положительные) и продолжает выполнять функцию психологической защиты. Чем важнее для личности какое-то свойство (интеллект, коммуникабельность и т.п.), тем вероятнее личность готова обнаружить его в себе, тем чаще в процессе самооценки включается механизм психологической защиты. Особенностью юношеского возраста в этом плане является специфический *эгоцентризм*: им часто кажется, что окружающие обязательно обращают на них внимание, негативно думают о них, вообще оценивают их. Именно поэтому часто их первая реакция на других — защита.

Кроме того, поскольку меняется временная перспектива, юноши остро озабочены своим будущим и болезненно переживают реальные или воображаемые посягательства на их самостоятельность, личностное самоопределение, социальное утверждение. Поэтому они часто производят впечатление агрессивных, неадекватных, грубых, недоступных, неадаптированных.

Нужно отметить, что дифференциально-психологические характеристики, устанавливающие различия в психической жизни юношей и девушек и типологические различия в силе «Я», не очень велики. В отношении умственных способностей, познавательных возможностей их нет совсем. Большие различия существуют в эмоциональных реакциях и самосознании: девушки более чувствительны к мнениям о них, более ранимы, более откликаемы на критику, насмешки. Девушки более склонны к рефлексии, они более субъективны в своих оценках, чем юноши. В одинаковой степени в это время усваиваются половые роли и вырабатываются соответствующие индивидуальные стили поведения и общения. Юноши более объективно относятся к неприятностям, менее тревожны, реже испытывают страх.

Значительно труднее установить различия в уровне личностной активности, доминантности, соревновательности между юношами и девушками. Многие психологи считают, что они более свойственны юношам, хотя юноши значительно чаще, чем девушки, переоценивают свои способности, силу, энергию, доминантность, положение среди сверстников. Девушки в этом смысле более самокритичны. Характерно, что, защищая свое «Я», юноши чаще прибегают к психологической защите, хвастаясь, рисуясь, «изображая» из себя что-то ради внешнего эффекта.

Одна из важных психологических характеристик юношества — *самоуважение*. Юноши и девушки с низким самоуважением (неприятие себя, неудовлетворенность собой, презрение к себе, отрицательная самооценка и т.д.), как правило, менее самостоятельны, более внушаемы, более неприязненно относятся к окружающим, более конформны, более ранимы и чувствительны к критике, насмешкам. Они в большей степени беспокоятся о том, что думают или говорят о них окружающие. Они тяжело переживают неуспехи в деятельности, особенно если это происходит на людях. Они более склонны к рефлексии и чаще других обнаруживают в себе недостатки. Поэтому им свойственно стремление к психологической изоляции, уходу от действительности в мир мечты. Чем ниже уровень самоуважения, тем вероятнее, что человек страдает от одиночества. Пониженное самоуважение и трудности в общении соче-

таются также со снижением социальной активности личности. Эти юноши и девушки реже участвуют в общественных мероприятиях, избегают руководящих обязанностей и соревнований.

Наоборот, юноши и девушки с высоким самоуважением (принятие и одобрение себя, уважение к своей личности и поступкам, положительные самооценки и т.д.) более самостоятельны, контактны, открыты, легче «принимают» окружающих и их мнения, не скрывают свои слабости и неумения, проще переживают неуспехи, в них сильнее развит мотив достижения, соревновательности.

Степень расхождения реального и идеального «Я», определяющая уровень самоуважения, зависит от многих условий. В юношеском возрасте это расхождение может привести к неврозам и дисфориям, депрессиям, так как заниженная самооценка в этом случае связана с «агрессией на самого себя» (если пользоваться психиатрической терминологией). Но расхождение между идеальным и реальным «Я» — в принципе нормальная ситуация для юношеского возраста, поскольку свидетельствует о росте самосознания.

Фактически самосознание юношества акцентировано на трех существенных для возраста моментах: 1) физический рост и половое созревание; 2) озабоченность тем, как юноша выглядит в глазах других, что он собой представляет; 3) необходимость найти свое профессиональное призвание, отвечающее приобретенным учениям, индивидуальным способностям и требованиям общества. Знакомое нам по концепции Э. Эриксона чувство эго-идентичности заключается во все возрастающей уверенности в том, что внутренняя индивидуальность и целостность, имеющие значение для себя, равно значимы и для других. Последнее становится очевидным во вполне осязаемой перспективе «карьеры».

Опасностью этой стадии, по Э. Эриксону, является **ролевое смешение, диффузия (спутанность) «Я»-идентичности**. Это может быть связано с исходной неуверенностью в сексуальной идентичности (и тогда дает психотические и криминальные эпизоды — прояснения образа «Я» можно добиться и деструктивными мерами), но чаще — с неспособностью разрешить вопросы профессиональной идентичности, что вызывает тревожность. Чтобы привести себя в порядок, юноши, как и подростки, временно развивают (вплоть до утраты собственной идентификации) сверхидентификацию с героями улиц или элитарных групп. Это знаменует наступление периода «влюбленности», которая в целом никоим образом и даже первоначально не носит сексуального характера, если только *нравы* не требуют этого. В значительной степени юношеская влюбленность есть попытка прийти к определению собственной идентичности путем проекции собственного первоначально неотчетливого образа на кого-то другого и лицецерения его в уже отраженном и проясненном виде. Вот почему проявление юношеской любви во многом сводится к разговорам.

На первый взгляд кажется, что юноши, зажатые в кольцо своей физиологической революцией и неопределенностью будущих взрослых социальных ролей, полностью заняты чудаковатыми попытками создать собственную молодежную субкультуру. Но на самом деле они страстно ищут людей и идеи, которым могли бы *верить* (это наследие ранней стадии — потребность в доверии). Такие люди должны доказать, что достойны доверия, потому что одновременно юноша боится быть обманутым, простодушно доверившись обещаниям окружающих. От этого страха он закрывается демонстративным и циничным неверием, скрывая свою потребность в вере.

Юношеский возраст характеризуется поиском свободного выбора путей исполнения своих обязанностей, но одновременно юноши боятся оказаться слабаками, насильно вовлеченными в такую деятельность, где они будут чувствовать себя объектом насмешек или ощущать неуверенность в своих силах (наследие второй стадии — желания). Это также может вести к парадоксальному поведению: вне свободного выбора юноша может вести себя вызывающе в глазах старших, чем позволит прину-

дить себя к активности, позорной в собственных глазах или глазах сверстников.

Как результат воображения, приобретенного на стадии игры, юноша готов доверять сверстникам и другим направляющим, ведущим или же вводящим в заблуждение старшим, которые способны задавать образные (если не иллюзорные) границы его устремлениям. Доказательством служит то, что он яростно протестует против ограничений его представлений о себе и может громогласно настаивать на своей виновности даже вопреки собственным интересам.

И наконец, желание делать что-либо хорошо, приобретенное на стадии младшего школьного возраста, здесь воплощается в следующем: выбор рода занятий приобретает для юноши большее значение, чем вопрос о зарплате или статусе. По этой причине юноши часто предпочитают временно вовсе не работать, чем встать на путь деятельности, обещающей успех, но не дающий удовлетворения от самой работы.

Юношеский возраст — наиболее важный период развития, на который приходится основной **кризис идентичности**. За ним следует либо обретение «взрослой идентичности», либо задержка в развитии — «диффузия идентичности».

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

Отрочество и юность — наименее «штормовой» период для той части молодежи, которая хорошо подготовлена в плане идентификации с новыми ролями, предполагающими компетентность и творчество. Там, где этого нет, сознание подростка с очевидностью становится идеологичным, следующим внушаемой ему унифицированной тенденции или идеям (идеалам). Жаждающий поддержки сверстников и взрослых подросток стремится воспринять «стоящие, ценные» способы жизни. С другой стороны, стоит ему почувствовать, что общество ограничивает его, как он начинает сопротивляться этому с дикой силой.

Непреодоленный кризис ведет к состоянию острой диффузии идентичности и составляет основу специальной патологии юношеского возраста. **Синдром патологии идентичности**, по Э. Эриксону, связан со следующими моментами: регрессия к инфантильному уровню и желание как можно дольше отсрочить обретение взрослого статуса; смутное, но устойчивое состояние тревоги; чувство изоляции и опустошенности; постоянное пребывание в состоянии ожидания чего-то такого, что сможет изменить жизнь; страх перед личным общением и неспособность эмоционально воздействовать на лиц другого пола; враждебность и презрение ко всем признанным общественным ролям, вплоть до мужских и женских («юнисекс»); презрение ко всему отечественному и иррациональное предпочтение всего иностранного (по принципу «хорошо там, где нас нет»). В крайних случаях начинается поиск негативной идентичности, стремление «стать ничем» как единственный способ самоутверждения, иногда принимающий характер суицидальных тенденций.

Юношеский возраст традиционно считается возрастом **разворачивания проблемы отцов и детей**. «Мы и Они (взрослые)» — одна из ведущих тем юношеской рефлексии, основа формирования особой юношеской субкультуры (в одежде, манерах, вкусах, интересах, поведении, суждениях и т.д.).

Мы знаем, что с подросткового возраста начинает формироваться чувство взрослости — ориентация на взрослые ценности, потребность в эмансипации от влияния близких взрослых и т.д. Во многом оно определяется семейными условиями, социальным положением, родом занятий, материальным и образовательным уровнем родителей, составом семьи и позицией юноши в ней.

Практически нет ни одного социального, или психологического аспекта поведения юношей, которые не были бы связаны с семейными условиями. Максимальную

роль в формировании их личности и моделей взаимодействия с окружающими играет уровень образованности и общей культуры родителей. Перефразируя известное высказывание Бисмарка, можно сказать: родители имеют тех детей, которых заслужили. Второе по значению и влиянию — это состав семьи и характер взаимоотношений между ее членами; во многом это определяет в дальнейшем и собственную семейную ситуацию юношей и девушек. Третье — это стиль взаимоотношений с родителями и степень эмансипации от них.

Юноши стремятся быть со взрослыми на равных и хотели бы видеть в них друзей и советчиков, а не наставников. Поскольку идет интенсивное освоение «взрослых» ролей и форм социальной жизни, они часто нуждаются во взрослых, поэтому в это время можно наблюдать, как часто юноши и девушки ищут совета и дружбы у старших по возрасту. Родители могут при этом долго оставаться примером, моделью поведения. По опросам Т. Н. Мальковской установлено, что примерно 70% юношей и девушек хотели бы быть похожими на родителей.

В то же время в юношестве нарастает стремление эмансипироваться, обособиться от влияния семьи, освободиться от зависимости. Поэтому неумение или нежелание родителей принять автономию своих детей часто приводит к конфликтам.

Кроме того, юноши часто неверно рефлексируют отношение к ним со стороны взрослых. Это подтверждается одним из экспериментов американских психологов. В большом городе, в маленькой сельской общине и провинциальном городке юношам 13, 15—16 и 18-20 лет и их родителям было предложено с помощью полярных прилагательных (чистый—грязный, хороший—плохой, терпеливый—нетерпеливый и т.д.) описать свое и другое поколение, описать то, как, по их мнению, воспринимает их другое поколение, и то, как отцы и дети представляют себе самооценки друг друга. Во всех трех случаях результат был один и тот же: оба поколения оценивают друг друга положительно (старших — несколько выше, чем младших), но оба поколения неверно представляют себе, как их оценивает другая сторона. Младшие ждут отрицательных оценок от родителей, и наоборот.

В психологической литературе давно дебатруется вопрос о мере **сравнительного влияния на юношество взрослых и сверстников**. В целом можно сказать следующее: в юношестве автономия от взрослых и значение общения со сверстниками растут. Общая закономерность здесь такая: чем хуже, сложнее складываются отношения со взрослыми, тем интенсивнее будет общение со сверстниками. Но далеко не всегда влияние родителей и сверстников взаимоисключающи. «Значимость» родителей и сверстников принципиально неодинакова в разных сферах юношеской деятельности. Максимум автономии они требуют в сфере досуга, развлечений, свободного общения, внутренней жизни, потребительских ориентации. Поэтому психологи предпочитают говорить не о снижении влияния родителей, а о качественных сдвигах в юношеском общении.

Примерно такая же ситуация складывается и в учебном заведении. Поскольку формально старшеклассник сохраняет зависимость от преподавателей-взрослых, то здесь нарастает потребность в сверстнике, в идентификации с общей массой ровесников. Отношения к преподавателям и учебному заведению зависят от нескольких факторов: 1) от отношения к школе, гимназии, колледжу или училищу как учреждению (его престижности, специализации, содержанию образования и т.д.); 2) от отношения к будущей специальности, процессу обучения и знаниям; 3) от отношений к преподавателям и одноклассникам (сокурсникам).

В первую очередь речь идет о *профессиональном определении*, формирующем отношение к преподавателям как знающим, профессионалам и т.п. Если подростки оценивают преподавателя по внешним факторам преподавания, занимательности предмета и наглядности формы обучения, то юноши делают акцент на его профессиональной компетентности и необходимости тех или иных знаний и умений для

будущей профессиональной деятельности. В целом юношеская установка на преподавателей более зрелая, более «взрослая», но часто она вырождается в примитивный практицизм, который переносится на отношения с преподавателями как людьми. В юношах в принципе сильно критическое отношение к людям вообще и преподавателям в частности. Но сплошь и рядом оно сочетается с пассивным, неумелым, внешне-немотивированным отношением к учебе и самообразованию: например, жалобы на учебную перегрузку часто сочетаются с нежеланием работать самостоятельно, требованием давать больше материала под диктовку.

Важным моментом этой возрастной стадии является выбор будущей профессии. Уже на предыдущих возрастных ступенях складываются представления о ряде профессий. Отношение юноши к той или иной профессии складывается на основе определенных знаний о специфике профессиональной деятельности (содержания профессии, общественной потребности в ней, места приобретения профессии и т.д.), положительного или отрицательного эмоционального восприятия всего, что связано с профессией: учета личностных, физических, психических и материальных возможностей.

Побуждает к выбору соответствующая ситуация, а направление определяется социальными и моральными убеждениями, правовыми взглядами, интересами, самооценками, способностями, ценностными представлениями, социальными установками и т.д., выступающими в качестве *мотивов*.

Решение о выборе профессии принимается в течение нескольких лет, проходя ряд стадий: 1) стадию *фантастического выбора* (до 11 лет), когда ребенок еще не умеет связывать средства с целями, размышляя о будущем, не способен рационально мыслить; 2) стадию *пробного выбора* (до 16—19 лет): по мере интеллектуального развития подросток или юноша все больше интересуется условиями реальности, но еще не уверен в своих способностях; постепенно фокус его внимания сдвигается с субъективных факторов к реальным обстоятельствам; 3) стадию *реалистического выбора* (после 19 лет) — разведывание, обсуждение с осведомленными лицами, осознание возможности конфликта между способностями, ценностями и объективными условиями реального мира.

На протяжении многих лет опросы старшеклассников показывают, что наибольшей привлекательностью для большинства из них обладают творческие профессии и профессии, связанные с умственным трудом. Свыше 80% старшеклассников на вопрос «Что вы собираетесь делать после окончания школы?» отвечают: «Учиться дальше». Большинство связывают собственное будущее и возможность переживания себя счастливым, свободным и самостоятельным с осуществлением интересной и увлекательной работы, требующей глубокой профессиональной подготовки.

Для юношей характерна также более высокая оценка своих возможностей и уровня достижений по сравнению с оценками преподавателя, престижа своего учебного заведения. Референтные группы юношей также часто находятся вне стен школы, гимназии, колледжа.

В отношениях с отдельными преподавателями юноши готовы удовлетвориться более или менее специализированными отношениями интеллектуального порядка. Власть преподавателя, хотя и принимается во внимание, оценивается ниже власти, например, спортивного тренера, родителей. Но умение справедливо пользоваться властью старшеклассники всегда оценивают в преподавателе высоко. Если подростки в оценке преподавателя на первое место ставят его человеческие качества (эмоциональный отклик, умение понять и т.д.), на второе — профессиональную компетентность, уровень знаний и качество преподавания, а на третье — умение справедливо распоряжаться властью, то юноши выше всего ценят профессионально-педагогические качества преподавателя. В то же время на второе место они по-прежнему ставят его человеческие качества, приписывая часто любимым преподава-

телям более высокий уровень эмпатии, понимания, даже по сравнению с родителями.

Но функции сверстников, друзей, «просветителей» в юности переходят к сверстникам, потребность в общении с которыми даже у очень интровертированных юношей в это время прогрессивно нарастает. **Общение со сверстниками** решает целый ряд специфических задач: 1) это очень важный канал специфической информации (которую нельзя или по каким-то причинам стыдно получить у взрослых); 2) это специфический вид деятельности и межличностных отношений (усвоение статусов и ролей, отработки коммуникативных навыков и стилей общения и т.д.); 3) это специфический вид эмоционального контакта (осознание групповой принадлежности, автономия, эмоциональное благополучие и устойчивость).

Говоря об обществе сверстников, психологи имеют в виду не столько общество одновозрастных юношей и девушек, сколько людей с одинаковым социальным статусом, потребностями и т.д. — то, что составляет юношескую субкультуру. В этом возрасте появляются первые дружеские и любовные привязанности достаточно длительного, хотя по преимуществу романтического характера.

Выводы и заключения

1. Юность охватывает период от 14—15 до 18 лет и подчеркивает в человеке момент сознательного самоопределения.
2. В психологических периодизациях А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эль-конины акцент ставится на новом типе ведущей деятельности — учебно-профессиональной. Л. И. Божович связывает юность с определением своего места в жизни и внутренней позиции, формированием мировоззрения, моральным сознанием и самосознанием.
3. Переход к юности связан с расширением диапазона фактически доступных человеку или нормативно обязательных социальных ролей, с расширением сферы жизнедеятельности.
4. Важнейшими новообразованиями интеллектуальной сферы в юношеском возрасте становятся: развитие теоретического (гипотетико-дедуктивного, абстрактного) мышления, философская рефлексия; тяга к абстрагированию, широким обобщениям, поиску общих закономерностей и принципов, стоящих за частными фактами; склонность преувеличивать силу своего интеллекта, уровень знаний и самостоятельности. Увеличивается степень индивидуализации в интересах и способностях, формируется индивидуальный стиль умственной деятельности.
5. Юношеский возраст связан с формированием активной жизненной позиции, самоопределением, осознанием собственной значимости, формированием убеждений и ценностей.
6. В социальном плане юношам свойственны осознание себя в качестве частицы, элемента социальной общности (социальной группы, нации и т.д.), выбор своего будущего социального положения и способов его достижения. Расширяется круг лично значимых социальных отношений, нарастает потребность в дружеском, интимном общении.
7. В эмоционально-личностном плане юношеский возраст уязвим так как ему свойственны противоречивость уровня притязаний и самооценки, противоречивость образа «Я», внутреннего мира и т.д. Нормы психического здоровья для юношей значительно отличаются от тех же норм для взрослых.
8. Центральное психологическое новообразование юношеского возраста —

становление устойчивого самосознания и стабильного образа «Я». Это связано с усилением личностного контроля, самоуправления, с новой стадией развития интеллекта, с открытием своего внутреннего мира и его эмансипацией от взрослых. Юноши особенно чувствительны к своим внутренним психологическим проблемам, склонны переоценивать их значимость.

9. В юношеском возрасте отмечается тенденция подчеркнуть собственную индивидуальность, непохожесть на других.
10. Опасностью этой стадии, по Э. Эриксону, является ролевое смешение, диффузия (спутанность) «Я»-идентичности. За кризисом идентичности следует либо обретение «взрослой идентичности», либо задержка в личностном развитии (синдром патологии идентичности).

Молодость как социально-историческая категория. Границы возраста. Развитие личности в молодости. Выстраивание системы жизненных ценностей и смысловых ориентации. Становление индивидуального жизненного стиля. Кризис молодости. Социальная активность в молодости. Человек для самого себя и для других. Любовь, брак, создание семьи. Профессиональное самоопределение и обретение нового социального статуса.

Ужель мне скоро тридцать лет? Так, полдень мой настал...

Строки А. С. Пушкина очерчивают нижнюю границу следующего возрастного периода человеческой жизни — **молодости**, которую условно располагают на отрезке от 18—20 до 30 лет. Именно с этим периодом жизни связывают становление самостоятельности и ответственности человека за свои поступки, способности принимать «смысл-ложившиеся» решения, закрепление мировоззренческих ориентации, построение устойчивого «образа мира», определение перспектив и целей жизни и т.д.

XX век часто называют «веком молодых». Настойчивость в отстаивании этого тезиса обычно зиждется на утверждении, что в молодежи заложены образцы и масштабы человеческого совершенства, которые отчетливо проступают в наше время, когда бурное развитие техники, информационный бум и др., казалось бы, неопровержимо устанавливают преимущество таких качеств молодости, как пластичность, умение быстро приспосабливаться к современным новациям. С молодежью вполне справедливо связывают непосредственное будущее нашей цивилизации и ее дальнейшие перспективы.

С другой стороны, молодежь принято ругать за то, что она олицетворяет собой непочтительность, заносчивость, самодовольное невежество, порицающее все, что она многого не понимает и не принимает («порожняк молодости»). Этот возраст принято считать «богохульным», взбалмошным, бурным, беспощадным и даже развратным.

Любопытно, что самими представителями молодого поколения их возраст часто воспринимается как **переходный**, а именно: 1) как своеобразный «аванс» жизни на будущее; 2) как право на ошибки; 3) как возраст разрешенного недомыслия («пробы пера»); и отсюда, как следствие, заниженность у ряда представителей этого возраста требований к себе, неразвитое чувство ответственности за себя и свои поступки, а тем более — нежелание принимать ответственность за других (например, за сексуального партнера и детей).

Эти чисто эмоциональные оценки не стоило бы и упоминать, если бы в них не раскрывалась одна примечательная особенность молодости — **ее противоречивость, амбивалентность**, ее сохраняющийся от предыдущих возрастов переходный, «временный» характер, характер «ожидания взрослости».

Как объект научного исследования молодежь выступает довольно своеобразно.

Масса психологических данных, полученных психологией о закономерностях психических процессов человека, добыта в основном на «испытуемых» из разряда молодых людей, которые легче и охотнее всего идут на эту роль. Поэтому, когда мы говорим о взрослых «стандартах» и «нормах» в психологических экспериментах, речь чаще всего идет о выборке лиц от 18—20 до 30 лет.

Что же касается изучения специфических именно для молодости закономерностей, то в этом плане у современной психологии данных очень мало, во всяком случае, их несравнимо меньше, чем информации о развитии в детских возрастах. Показательно даже то, что в отличие от детской психологии или геронтопсихологии у психологии молодости нет общепринятого в науке «имени», а в общественном мнении вообще бытует слишком *расширительное* понимание молодости (до 40 лет), когда к нему относят и «молодого ученого» за тридцать, и «молодого поэта» за сорок, и даже «молодого режиссера» за пятьдесят. Тем не менее период от 18—20 до 30 лет изучается в последнее время более интенсивно, поскольку это — один из продуктивных и смыслонасыщенных возрастов человека.

Желая точно очертить хронологические рамки периода молодости, мы сталкиваемся с трудностью его отграничения, с одной стороны, от юности, а с другой — от взрослости.

Так, ряд авторов считает, что молодость является одной из трех фаз переходного периода между детством и взрослостью, который включает отрочество, юность и молодость; молодость не следует *за* юностью, а начинается с нее, включая ее в себя как этап. Попробуем понять эту позицию. Исторически те этапы, которые мы сегодня выделяем как отрочество, юность и молодость, были и фактически (в возрастной структуре общественной жизни), и в возрастном самосознании людей прошлых эпох непосредственно включены либо в детство, либо во взрослость. Занимаясь возрастной историографией (вспомните Ф. Арьеса), мы отмечали, что эти представления постепенно вызревали в недрах возрастного самосознания человека, однако в возрастной структуре общества для них как бы не оставалось места: сразу после детства наступала трудовая взрослая жизнь, началу которой соответствовал особый «кентаврический» образ — ребенок с психологией взрослого человека (то ли подросток, то ли юноша, то ли молодой человек).

Вернемся немного назад и вспомним, что первым из этих трех фаз переходного возраста в самостоятельный период «отщепилось» отрочество. Оно оформилось как особое возрастное явление в связи с прогрессом всеобщего образования, с формированием *типа подростка-школьника*, как своеобразного переходного этапа между детской и взрослой личностью.

Формирование понятия юности потребовало еще больше времени. В XII в., когда статусно закреплялись другие возрасты, оно полностью отсутствовало, да и сейчас процесс его дифференциации не завершен. В частности, в англоязычной литературе по возрастной психологии такое разделение практически отсутствует до сих пор: переходный период от детства к взрослости, который связывается с хронологическими рамками от 10-12 до 23-25 лет, обозначается одним термином — *adolescence*. Несмотря на то, что на первый взгляд это кажется лишь терминологической неясностью, по сути дела здесь отражается ***пограничное положение юности между подростковым возрастом и молодостью как ранней взрослостью***. Юность можно назвать «вторым переходным» возрастом между детством и молодостью (ранней взрослостью), причем, если первый переходный возраст (отрочество) явно тяготеет к детству и о нем чаще говорят при обсуждении проблем ребенка, то второй — юность — явно ближе к взрослости, и именно в этой связи кажется логичным обсуждать ее проблемы.

Не случайно молодость часто называют ранней взрослостью, подчеркивая ее *двоящийся характер*: обладая всей совокупностью прав вести взрослую жизнь (за

которую боролась юность), молодой человек далеко не всегда способен найти и реализовать в ней себя. Примерами могут служить молодежные браки, которые часто замешаны на противоречии между потребностью быть вместе с любимым человеком и повсеместно распространенной неспособностью обеспечить эту общую, независимую от родительской поддержки жизнь. Другой пример: приходя в профессию, многие молодые специалисты обуреваемы стремлением произвести в ней революцию, побороться с косностью и консерватизмом «старших товарищей», заявить о себе, но вместе с тем оптимизм и «максимализм» часто не подкреплены знаниями, опытом, умениями, статусными позициями, ориентациями на реалии окружающей жизни, что вынуждает их жить скромной жизнью ученика (которая в их сознании неотличима от роли школьника и от которой они хотели бы убежать, избавиться).

Двойственность усугубляется одной из известных особенностей этой фазы — выраженным *инфантилизмом* молодежи, состоящим в сохранении во взрослом состоянии человека черт характера, свойственных детям и подросткам. Речь идет не о сохранении детской свежести чувств, простоты и бесхитростности, а о распространенном «великовозрастном иждивенчестве», т.е. социальной, нравственной и гражданской неразвитости, незрелости молодого человека. Как проблема они осознаются тогда, когда закрепляются и превращаются во внутреннюю позицию личности. В такой форме инфантилизм молодежи превращается в *социальное явление* со всеми своими последствиями.

Чтобы понять это, необходимо еще раз вспомнить о *законе гете-рохронности развития*, согласно которому различные стороны личности развиваются неравномерно. В свое время Л. С. Выготский считал, что проблемой отрочества является факт несовпадения во времени трех сторон развития подростка: интеллектуального, полового и социального. Б. Г. Ананьев указывал на несовпадение во времени наступления зрелости человека как индивида (*физической зрелости*), как личности (*гражданской зрелости*), как субъекта познания и труда (*умственная зрелость* и *трудо-способность*). Тем не менее любопытно, что, как показывают современные исследования, именно в молодости происходит известное выравнивание темпов развития отдельных сторон личности (к старости их одновременность будет выражена сильнее всего), поскольку осуществлять полноценную жизнь человек не может, развиваясь только в одном каком-то направлении: и в молодости, и во взрослости ему потребуются все ресурсы его личности.

Фактор возраста имеет значение для становления психофизических **функций**. Так, исследования Е. Ф. Рыбалко показали, что оптимум цветовой чувствительности, остроты зрения, многих сенсомоторных реакций (непроизвольных и произвольных, двигательных, речевых, простых реакций и реакций выбора на различные сигналы) и т.д. наблюдается около 20—25 лет. Косвенно об этом же свидетельствуют возрастные характеристики спортивных рекордов (возрастной диапазон — от 24 до 35 лет) и возраст победителей Олимпийских игр (для женщин это 23,6 лет, для мужчин — 25,3). Б. Г. Ананьев установил, что с 20 до 40 лет активно прогрессируют интеллектуальные и вербальные (второсигнальные) функции, даже после того, как сенсорно-перцептивные функции снижают свой функциональный уровень.

От предыдущего юношеского периода молодость отличается тем, что в ней заканчивается общесоматическое развитие, достигают своего оптимума физическое и половое созревание. Во многих странах возраст в 21 год (совершеннолетие) считается возрастом обретения самостоятельности и ответственности за себя и собственные поступки. Многие авторы отмечают, что юность, молодость и взрослость постепенно проникают друг в друга: если сначала в молодости преобладают юношеские черты, то к 30 годам они замещаются характеристиками взрослости. Вполне понятно, что ощущение себя личностью, находящейся в стадии становления, вначале является очень лабильным, а потом стабилизируется и приобретает индивидуальные устойчи-

вые черты.

Начало взрослого бытия внутренне воспринимается как положительное и ценностное чувство, исчезают сомнения и переживание временности юности; человек начинает осмысленно строить будущее, ориентируясь *на всю возрастную перспективу в целом, а не только на овладение ценностями и целями ближайшего возрастного периода* (как это было на всех предыдущих ступенях развития). Во всех сферах жизни (профессиональной, эмоциональной, личностной, социальной) обнаруживается сильное стремление к **личностной экспансии**, к **самовыражению**. В первую очередь эти тенденции отчетливо проявляются в выборе профессии, осуществлении профессионального самоопределения и начале самостоятельной профессиональной карьеры. Для мужчин *основание жизненного сообщества и начало профессиональной карьеры* — главные задачи возраста. Для женщин на первое место часто выходит ответственность за создание собственного окружения — партнера, семьи, детей, хотя карьерные устремления свойственны современным женщинам в не меньшей степени, чем мужчинам. Если решение этих задач замедляется или фрустрируется, то внутренне это переживается как дефицит, недостаток, и человек бросает все силы, чтобы от него избавиться. Это требует от возраста *развития в себе творческих способностей*.

Поиск партнера для жизни, отделение от родительской семьи, приобретение профессии и начало собственной профессиональной и личностной жизни — условия для выработки собственного **индивидуального жизненного стиля**. Одновременно это дает возможность обрести и реализовать **индивидуальные смыслы жизни**. Способность личности разрешать внутренние противоречия, выстраивать собственную систему ценностей, создавать жизненную перспективу и определять стратегические цели являются мерилем ее *человеческой зрелости*.

Смысл жизни — одна из основных категорий, которыми оперирует молодость. Под смыслом жизни имеется в виду внутренне мотивированное, индивидуальное значение для субъекта своих собственных действий, поступков, взятых как целое и переживаемых как истинное и ценностное. Обычно переживания, связанные с становлением и обретением индивидуальных смысложизненных ориентации, облакаются в формулу «быть самим собой», «самореализоваться», «осознавать себя как ценность» и во многом ориентированы на других людей.

В молодости впервые выстраиваются **жизненная стратегия**, опирающаяся на рефлексию, и соотнесение своих индивидуальных способностей, статусных, возрастных и индивидуальных особенностей и притязаний с требованиями общества. Эта стратегия опирается на **временную жизненную перспективу**, которая создавалась на этапе от дошкольного до юношеского возраста. Жизненный путь, намеченный для себя личностью, представляет собой не просто набор фиксированных желаемых жизненных позиций, но некоторую гибкую линию, связанную с реализацией своих ожиданий во времени, соотносимую с рефлексией наличных возможностей.

В молодости стратегии жизни могут быть разнообразными. Один человек может сразу определить свою жизненную линию и профессиональную перспективу и упорно реализоваться в ней, другой предпочтет попробовать себя в разных качествах, намечая разные перспективы самореализации, и только после этого определит для себя главные позиции. Один видит свои перспективы только при обеспеченном «тыле» и старается либо подольше не отрываться от родительской семьи, либо сразу решить для себя задачу создания собственной семьи и рождения ребенка; другой может хотеть подольше сохранять личную свободу для того, чтобы сначала утвердить себя, посмотреть мир, «встать на ноги» и т.п.

Уже в подростковых и юношеских жизненных планах видны эти различия: одни видят свое будущее в *социальных* достижениях (знания, должности, карьера, служение Отечеству и т.д.), другие — в *личном способе самовыражения* (дружба, интерес-

ное общение, семья), третьи — *в творчестве* (мечты стать писателем, художником, композитором). Жизненная стратегия молодости в самом общем виде определяется как приведение в соответствие своей личности, характера, индивидуальности с выбранным способом самореализации в обществе, среди других людей. Возраст дает для этого знание и понимание самого себя, ведущие к осознанию того, что искусство жизни состоит не только в том, чтобы учитывать и реализовывать свою индивидуальность, но и в том, чтобы *индивидуальные возможности и достижения становились основой нового развития*, открытия в самом себе новых способностей и качеств.

Это новое осознание себя снижает уровень *подражательности* в молодости, сравнения и идентификации себя с другими. Тем не менее для части молодежи остается характерным жить по чужим образцам (рассматриваемым как некая социальная норма), что сохраняет несамостоятельность и приводит к не всегда адекватному жизненному выражению (из-за этого, например, молодой человек под внешним влиянием совершает необдуманные поступки, делает случайный выбор — профессии, партнера и т.д.). Обретение и принятие своей индивидуальности создает возможность выработки личных ценностей и превращения их в принципы собственной жизни, личностные установки.

В эмоциональном плане для молодого человека *самопринятие* — важнейшее условие *самореализации*. В молодости человек способен отнестись к себе реалистично и критично, принять минусы своего характера, внешности, недостаточную развитость каких-либо способностей и одновременно научиться использовать плюсы и выгодные стороны своей личности и характера, обратить их на пользу своему развитию.

Для молодости особое значение имеет *выстраивание системы личных нравственных, культурных, духовных ценностей* — оно позволяет острее и полнее чувствовать себя, свое «Я». Поэтому вера, мировоззрение, идеалы приобретают в молодости устойчивую форму. И хотя большинство этих ценностей, конечно, не создается личностью, а усваивается как социально-культурный опыт, их понимание и принятие в качестве индивидуальных ценностей создают у молодого человека ощущение своего достоинства, «полноты жизни», чувство собственной значимости и принадлежности к ней («счастья жить»). Нужно отметить, что, вопреки бытующим мнениям, для молодости в целом характерно стремление к духовному, возвышенному, высокому, неординарному, но осмысляемому не сентиментально-романтически, как в юности, а реалистически — как возможность достичь, изменить, стать, «сделать себя».

В тех случаях, когда объективные условия жизни не дают возможности дотянуться до необходимых «культурных высот», часто осмысляемых как «другая (интересная, чистая, новая) жизнь» (материальная необеспеченность, низкий социальный и культурный уровень родителей, бытовое пьянство, семейная психопатизация и т.п.), молодой человек ищет любой, пусть даже брутальный, способ вырваться из «неорганичной» среды, поскольку сам возраст предполагает осознание наличия разнообразнейших возможностей жизнеутверждения — «сделать жизнь самому», по собственному сценарию. Часто стремление перемениться, стать другим, обрести новое качество выражается в резком изменении образа жизни, переезде, смене места работы и т.д., обычно осмысляемом как *кризис молодости*. Кстати, в средние века — времена подмастерьев, когда существовали ремесленные гильдии, молодые люди имели возможность переходить от мастера к мастеру, чтобы всякий раз осваивать и изучать нечто новое в новых жизненных обстоятельствах. Современная профессиональная жизнь предоставляет для этого мало возможностей, поэтому в экстремальных случаях человек вынужден идти на «слом» всего достигнутого и «начинать жизнь с начала (с нуля)».

Социальные источники молодежной бездуховности надо искать там, где нет то-

чек соприкосновения между обыденным и возвышенным в жизни — жизнь человека может обедняться в этом возрасте только им самим. С бездуховностью непосредственно связана безнравственность как отсутствие святынь, авторитетов, идеалов и норм жизни (не столько юридических, сколько этических). В молодом возрасте оформляется **способность и потребность в нравственной саморегуляции**, т.е. *совесть*, поскольку никто другой (родители, учителя) теперь напрямую не контролируют поведение и способы удовлетворения потребностей личности — происходит передача ответственности самому человеку за самого себя. В ряде случаев, как мы уже отмечали, молодой человек оказывается неспособным принять на себя эту ответственность.

С изменением жизни, с той новизной, которую несут в себе **самостоятельность** и **ответственность** и известная **предоставленность самому себе**, человек меняется: он начинает глубже понимать законы человеческой жизни, более определенно видит свое место в ней, определяет жизненные цели, становится активнее в их постановке и достижении. Но эти изменения не всегда происходят как развитие: иногда это всего лишь «уступка» обстоятельствам. Приспособление к обстоятельствам в молодости свидетельствует о неспособности овладеть своей жизнью, о пассивной стратегии — человек по разным причинам отрезает или суживает для себя пути самореализации. В этом случае в жизни начинает преобладать линия внешних событий, размываются жизненные цели, придающие целостность действиям, исчезает план внутреннего волеизъявления; человек становится менее интересным и менее индивидуальным. Цель его жизни сводится к тому, чтобы удержать достигнутую жизненную позицию: обеспечить жизнь семьи в бытовом отношении, сохранить работу, поддерживать сложившийся круг общения и т.п.

Но для молодости нет ничего пагубнее, чем эта «экзистенциальная монотонность», вынужденная одинаковость, бессобытийность жизни. С нее может начаться деградация личности, хотя и в незаметных для самого человека формах. В молодости она обычно обнаруживает себя в падении мотивации, в росте негативных эмоций, в равнодушии и скуке. При этом снижаются и даже совсем исчезают интеллектуальные интересы, их вытесняют обыденные суждения, банальности, сплетни, рассуждения о неудовлетворенности жизнью, зависть, необоснованные амбиции и претензии к окружающим на признание своей значимости. Деградация личности приводит и к возрастным изменениям: быстрее начинается старение.

Сильные личности в молодости в известном смысле стремятся избегать того, чтобы их жизнь обрела эту искусственную **стабильность**. Они активно стремятся к новизне, к переменам и достижениям, к «пробе пера». Большая часть вполне обоснованно считает при этом, что в своих стремлениях «жизнь переменить и перебороть» они еще ничем не рискуют: впереди еще долгая жизнь, которая все расставит по своим местам. Пережив период молодости, большая часть этих подвижников и новаторов к 40 годам также приходит к желанию стабилизации своей профессиональной деятельности, семейной и личной жизни, но это — **не** вынужденное, а естественно достигнутое переживание зрелой личности закрепить и осмыслить свой опыт и сделать его обобщенным и передаваемым.

В молодости особое значение имеет **самоощущение, внутренняя душевная жизнь**, которая приобретает отчетливые **личные формы**. У человека появляется новый интерес к самому себе не только как к индивиду или личности, но как к экзистенции, явлению более высокого порядка — воплощению предназначения свыше, персонификации некоего мирового порядка, реализации мирового закона и т.п. Голландская исследовательница Марта Мере описывает это отношение как познание собственной души как законченного целого. Она пишет: «Жизненно-душевные стремления следует объяснять не как простое увеличение или сублимацию биологических инстинктов — напротив, они воплощают нечто специфически новое, скачок

в психическом развитии, который... выходит далеко за пределы биологически осмысленного и тем самым за пределы инстинктов... Вначале эти силы направлены сами на себя и переживаются прежде всего в чувствах, но уже они приводят к потребностям заниматься духовными проблемами и увидеть себя в развитии, охватывающем всю жизнь».

Внутренний мир молодости как мощная воронка втягивает в себя знания о жизни как задаче, переживание поиска своего единственного предназначения, желание занять единственное и необходимое место в жизни, о добровольном принятии на себя ответственности в отношении людей и социальных институтов. Молодому возрасту свойственно размышлять о конечности и смысле жизни, интересоваться экзистенциальными проблемами (времени, жизни и смерти; свободы, ответственности и выбора; общения, любви и одиночества, смысла существования) в разных формах; в это время возникает интерес к эсхатологической и трансцендентной, мистической и психологической литературе и т.д. Это часто приводит к желанию получить какое-то другое образование, общаться с носителями другого знания.

Любопытно, что женщины на этой стадии несколько опережают мужчин в отношении личностной зрелости.

Психологическое содержание стадии молодости составляет стремление *организовать свою жизнь*, включающее *поиск партнера для жизни, приобретение жилья, освоение профессии и начало профессиональной жизни, стремление к признанию в референтных группах и к близким дружеским связям с другими людьми*. Все вместе это определяет характер *социальной активности* в молодости. На этой возрастной стадии молодой человек не боится утраты «Я» и обезличивания. Достижения предыдущей стадии позволяют ему, как пишет Э. Эриксон, «с готовностью и желанием смешивать свою идентичность с другими».

Основой стремления к сближению с окружающими служит полное овладение главными модальностями поведения. Уже не модус какого-то органа диктует содержание развития, а все модусы подчинены новому, целостному образованию — эго-идентичности, появившейся на юношеской стадии. Тело и личность (Его), являясь полными хозяевами эrogenных зон (*organ modes*), уже способны преодолеть страх утраты своего «Я» в ситуациях, требующих самоотрицания: это ситуации полной групповой солидарности или интимной близости, тесного товарищества или прямого физического единоборства, переживания воодушевления, вызванные наставниками, или интуиции от самоуглубления в свое «Я».

Молодой человек психологически готов к близости. Он способен отдать себя сотрудничеству с другими в конкретных социальных группах и обладает достаточной этической силой, чтобы твердо придерживаться такой групповой принадлежности, даже если это требует значительных жертв и компромиссов. Молодость психологически нуждается в другом человеке, в социальной взаимности. Поиск партнера и вступление в брак — одно из средств ее достижения и одна из важных задач, решаемых молодостью.

Избегание переживаний и контактов, требующих близости, из-за тревожной боязни утраты собственного «Я» в молодости может привести к чувству изоляции («где-то там кипит настоящая жизнь, а я здесь один, никому не нужный...»), глубокого *одиночества* и последующему состоянию *полной самопогруженности и дистанцирования* от любых попыток сблизиться извне. Вместо чувства близости и открытости по отношению к другому возникает стремление сохранить и удлинить дистанцию, не пускать других на свою психологическую «территорию», в свой внутренний мир. На этой основе в молодости могут формироваться нарушения характера, психопатологии. Существует опасность, что эти стремления и возникающая на их основе предвзятость могут превратиться и в личностные качества.

Преодолеть эти негативные стороны идентичности помогает *любовь* — одна из

важнейших человеческих ценностей, открываемых молодостью. Любовь, как понимали уже древние греки, на этом отрезке жизни многолика: это и *филиа эретика* — дружба между влюбленными, и *эуноия* — отдавание, и *агапэ* — бескорыстное, жертвенное чувство, и *потос* — любовное желание, и *харис* — любовь, опирающаяся на благодарность и уважение, и *мания* — необузданная страсть, и *эрос* — желание (вспомните А. Ахматову: «угрюмый, тусклый огонь желанья»). Мы должны отметить общность всех «ликос любви» — они ориентированы на другого человека и ищут, добиваются взаимности.

В молодости особое значение имеет эротическая сторона любви, желание полного слияния, соединения с одним человеком. Это желание по самой своей природе исключительно, а не всеобщее, поэтому Э. Фромм называет *эротическую любовь* самым обманчивым видом любви.

Э. Эриксон считает, что именно по отношению к молодому человеку, а не к юноше и тем более к подростку, можно говорить об «истинной генитальности», поскольку большая часть сексуальных эпизодов, предшествовавших этой готовности к близости с другими, несмотря на риск утраты собственной индивидуальности, была лишь проявлением поисков своего «Я» или результатом фаллических (вагинальных) стремлений к победе в соперничестве, что превращало юношескую сексуальную жизнь в генитальную битву. Прежде чем будет достигнут уровень сексуальной зрелости, многое в половой любви будет исходить из своекорыстия, голода идентичности: каждый из партнеров в действительности старается лишь прийти к самому себе. Любовь служит потребности в новой и взаимно разделенной идентичности и являет собой витальную силу ранней взрослости.

Под любовью Э. Эриксон понимает не только сексуальное влечение, но и *великодушие интимности* и напоминает фрейдовское различие «генитальной любви» и «генитальной любви». Цитируя З. Фрейда, Э. Эриксон пишет: «Однажды Фрейд высказался о том, что, по его мнению, нормальный человек должен уметь делать хорошо. Задавший ему этот вопрос, вероятно, ожидал пространного ответа. Но Фрейд, бывший уже на склоне своей жизни, как говорят, ответил лишь: «Lieben und arbeiten» (любить и трудиться). Эта его простая формула заслуживает глубокого осмысления. Чем больше обдумываешь ее, тем глубже она становится. Дело в том, что когда Фрейд говорит «любовь», он подразумевает *генитальную любовь* и генитальную *любовь*; когда он говорит «любовь и труд», он имеет в виду общую способность производить нечто путем труда, которая перестает захватывать человека, как только он потеряет право или способность к генитальной любви...»

На этапе молодости может сохраняться как подростково-юношеское, незрелое чувство любви, так и обретаться зрелое, мудрое. Э. Фромм отмечал разницу между такой детской любовью и любовью зрелой. Незрелая любовь следует принципу «*Я люблю, потому что меня любят*»; в основе зрелой любви лежит принцип «*Меня любят, потому что я люблю*». Незрелая любовь говорит: «*Я люблю тебя, потому что ты мне нужен*», зрелая любовь говорит: «*Ты мне нужен, потому что я люблю тебя*».

С развитием способности любить связано развитие *объекта любви*. На последующих возрастных ступенях любовь как важнейшее социально-психологическое обретение человека не покинет его, но во многом изменит свое качественное содержание в связи с рождением детей, появлением новых отношений с собственными родителями, с наращиванием социального и личностного, эмоционального опыта, с переживанием невозвратимых утрат и т.д. Любовь обретет свою обобщенную, абстрактную ипостась — станет благоговением перед жизнью, превратится в любовь к Богу, разовьется в гуманизм космического масштаба и т.д., станет *искусством* любить.

Молодость дает опыт способности любить, формирует понимание, что любовь —

это не только отношение к какому-то конкретному человеку, но и более общая *установка, ориентация характера*, определяющая отношение человека к миру в целом, а не только к «объекту» любви. Однако большинство молодых людей связывают ее только с объектом, но не с собственной *способностью любить*.

Э. Фромм считает, что на этапе молодости и взрослости человеку открывается также содержание *братской любви* как чувства ответственности, заботы, уважения, знания другого человека, как желание помочь ему в жизни; *материнской (отцовской) любви* — установок, которые привьют ребенку любовь и вкус к жизни, дадут ему почувствовать, как прекрасно жить; *любви к самому себе* — не в смысле фрейдовского нарциссизма или эгоизма, а в форме уважительного и бережного отношения к собственной жизни, счастью, развитию, свободе; *любви к Богу* как к жизненному принципу, уважения мирового порядка и гармонии.

Появление зрелого чувства любви и установление творческой атмосферы сотрудничества в трудовой деятельности подготавливают переход на следующую стадию развития. Эриксоновская формула возраста звучит так: «*Мы* есть то, что мы любим».

Стремление принадлежать другому человеку, жить с ним общей жизнью может стать основой брака и последующего создания семьи. Хотя молодые люди часто демонстрируют довольно широкое и либеральное понимание отношений между полами и форм семейно-брачных отношений, для многих (особенно женщин) брак и семья остаются важной жизненной ценностью. В основе брачных отношений, по результатам опроса студентов, чаще всего лежит эмоциональное и сексуальное тяготение друг к другу (40%), дружба и совместимость (20%), жертвенность (20%), спокойствие (17%), реализм/практицизм (3%).

Молодость предъявляет собственные требования к брачному партнеру. Так, в частности, идеальная жена должна продемонстрировать такие качества, как верность, опрятность, трудолюбие, скромность, честность и добросовестность, чуткость и заботливость, умение вести домашнее хозяйство, а идеальный муж — верность, честность и добросовестность, трудолюбие, чуткость и заботливость, опрятность, ум и скромность.

В любых взаимоотношениях выделяют два независимых фактора — *власть*, т.е. способность заставить партнера делать, что ты хочешь, и *статус* — желание партнера по общению идти навстречу требованиям субъекта. С точки зрения этих двух критериев Т. Кемпер выделяет 7 типов отношений в любовной паре:

- 1) *романтическая любовь*, в которой оба члена пары обладают и статусом, и властью, поскольку каждый из них может «наказать» другого лишением своей любви;
- 2) *братская любовь*, основанная на взаимно-высоком статусе и низкой власти (отсутствии возможности к принуждению);
- 3) *харизматическая любовь*, в которой только один партнер обладает и статусом, и властью, а другой — только статусом (модель «учитель—ученик»);
- 4) «*измена*» — один партнер обладает и властью, и статусом, а другой — только властью (модель супружеской измены, когда для партнера, вступившего в новые отношения, супруг сохраняет власть, но уже не вызывает желания идти ему навстречу, т.е. теряет статус);
- 5) *влюбленность* — один из партнеров обладает и властью, и статусом, другой — ни тем и ни другим (модель «безответной», односторонней любви);
- б) «*поклонение*» — один партнер обладает статусом, не обладая властью; другой не обладает ни тем и ни другим (модель влюбленности в литературного или киногероя, певца и т.п.);
- 7) *любовь между родителем и маленьким ребенком*: высокий статус и низкая власть у ребенка; низкий статус и высокая власть — у родителя.

Как отмечала В. Сатир, семейная жизнь *создается*, а не вырастает просто из сексуального влечения партнеров друг к другу. Семью создает не столько отношение «мужчина—женщина», сколько отношение «родитель—ребенок». Возможность создать семью требует совместимости во многих сферах жизни (от сексуальной сферы до управления предметным и социальным миром), своеобразной *практической этики* взаимоотношений. Семейная жизнь предполагает создание и поддержание общего комфортного психологического (экзистенциального) пространства, *защищенного от отчуждения*; каждый из супругов решает, чего он хочет — быть для партнера другом, любовником или супругом.

Уже упоминаемый нами *кризис молодости* часто соотносят также и с кризисом семейных взаимоотношений. После первых лет брака у многих молодых людей исчезают иллюзии, романтический настрой, обнаруживается несходство взглядов, конфликтность позиций и ценностей, больше демонстрируются отрицательные эмоции, партнеры чаще прибегают к спекуляциям на взаимных чувствах и манипулированию друг другом («если ты меня любишь, то...»). Кроме того, этот кризис для многих совпадает с подростковым кризисом их старших детей, что усугубляет остроту его переживания («я для тебя жизнь положил», «я для тебя пожертвовала молодостью», «лучшие годы отданы тебе и детям»).

В основе кризиса семейных отношений могут лежать агрессия в семейных отношениях, *жестко структурированное восприятие партнера* и нежелание принять во внимание многие другие стороны его личности (особенно те, которые противоречат сложившемуся о нем мнению). В прочных браках, как показывают исследования, доминируют мужья. Но там, где их власть слишком велика, стабильность брака нарушается. В прочных браках важна совместимость по *второстепенным*, а не по основным личностным характеристикам супругов. Супружеская совместимость с возрастом увеличивается. Считается, что хорошая разница между супругами — 3 года, что родившиеся в первые годы брака дети укрепляют супружеские отношения. Кроме того, исследования показывают, что мужчины чувствуют себя счастливыми в браках, где супруга на 94% похожа по физическим и личностным особенностям, по темпераменту и т.д. на их собственную мать. У женщин эти корреляции меньше, поскольку женское влияние в семье обычно сильнее, чем мужское.

Широко известна нестабильность брака в молодости.

Среди браков, заключенных в этот период, в среднем 60% распадаются, причем этот процент еще выше в среде служащих и лиц с высшим образованием. Одновременно отмечается тенденция молодых женщин воздерживаться от рождения детей в первые годы брака, а иногда и позже из-за желаний осуществиться как личность, реализоваться как профессионал. Каждый седьмой молодой человек предпочитает вообще не вступать в брак (и при этом иметь достаточно постоянного сексуального партнера или не иметь). В последние годы нарастает тенденция к формированию разновозрастных пар и рождению женщинами одного и даже нескольких детей «для самой себя» в «удобное для самой себя время»: например, 30-летняя женщина с ребенком может иметь бойфренда 22-25 лет и моложе. Итогом становится частичное вымывание мужской роли из процесса воспитания детей, поскольку каждый 8-й ребенок растет без отца и приобретает соответствующие жизненные установки. В более широком смысле можно говорить о том, что в современном мире размывается институт семьи как структуры из взрослой пары и детей.

Период молодости с рождением детей приносит в жизнь человека и новые *социальные роли*, и напрямую сталкивает его с историческим временем. Это не только уже освоенные *профессиональные* роли, роли *мужа и жены, сексуальных партнеров* и т.д., а еще и роли *матери* и *отца*. Освоение именно этих ролей во многом составляет специфику процесса взросления (вспомните наш анализ материнства и отцовств-

ва).

Очень часто в молодости отмечаются *ролевые внутрличностные конфликты*: например, молодой отец разрывается между ролью отца и семьянина и ролью профессионала, специалиста, делающего карьеру, или молодая женщина должна совместить в себе роль жены, матери и профессионала. Ролевые конфликты такого типа в молодости практически неизбежны, поскольку для личности невозможно жестко разграничить в пространстве и времени своей жизни самореализацию в разных видах деятельности и разные формы социальной активности. Выстраивание личностных ролевых приоритетов и иерархий ценностей — особая задача молодости, связанная с переосмыслением собственного «Я» (с установкой от детского к взрослому).

Мать и отец для ребенка — это не просто самобытные личности, это еще и представители институтов социализации, носители определенных экзистенциальных ценностей, норм и правил жизни в обществе. До рождения ребенка человек мог быть воплощением преимущественно собственных представлений о жизни (интериоризованных от родителей или усвоенных в подростково-юношеских группах), но, став родителем, он уже связан необходимостью представить для ребенка модель *правильной* жизни, контролировать следование этой модели и доказывать ее истинность. Но для того, чтобы сформировать для ребенка эту модель, молодой человек должен сам для себя решить вопрос, что есть *правильная жизнь*, и это делает освоение родительской роли одновременно личностной задачей человека.

Время молодости для многих — это еще и пора ученичества, время обретения профессии, начала трудовой деятельности и связанных с этим изменений социального статуса: начало самостоятельной трудовой деятельности создает основу для *экономического отделения* от родительской семьи, а реализация себя в выбранной профессии — возможность творческих достижений.

Стремление к получению образования (высшего или среднего специального) в принципе характерно для всех социальных молодежных групп, а путь «в студенты» намечается задолго до того, как человек получает возможность профессионального выбора. Профессиональный выбор в молодости делается под влиянием различных факторов — мнения родителей, учителей, друзей, книг, телепередач, рекламы и т.д. Большинство родителей старшеклассников хотят видеть своих детей специалистами с высшим образованием, а высокий престиж труда специалистов создает соответствующие *социальные установки* в молодости и влияет на выбор профессии. Одновременно здесь присутствуют важные противоречия: 1) отсутствие способностей или необходимого уровня образованности для получения желаемой профессии; 2) отсутствие в обществе потребности в специалистах того профиля, которым интересуется молодой человек (плюс высокие конкурсы на наиболее престижные специальности); 3) отсутствие в семье материальной базы для продолжения образования (низкий финансовый уровень, невозможность отправить сына или дочь на учебу в другой город и т.д.) и др.

Современная социально-экономическая ситуация не снижает ценности получения высшего образования, а разница в вузовских конкурсах иногда формирует установку: «Не важно, в какой вуз поступить, лишь бы поступить». Это создает сложности на будущее, которых молодой человек может не осознавать: ему по окончании вуза придется выполнять неинтересную (нелюбимую) работу или тратить еще годы жизни на получение другого образования или завоевания социального статуса в ситуациях, где его не будут считать профессионалом. В обществах, где прием на работу жестко связан с наличием диплома о соответствующем (а не любом высшем) образовании, эти проблемы особенно остры.

Правильный выбор, сделанный осознанно и с учетом реалий, уменьшает возможность ошибок, разочарования, сокращает вероятность асоциальных проявлений, свя-

занных с неудовлетворенностью собой и собственным социальным статусом. Одна из причин разочарования в профессии заключается в изначальном незнании или непонимании ее специфики. На вопрос «Отличается ли ваше нынешнее представление о будущей профессии от представления о ней до поступления в вуз?» около 70% студентов различных вузов России дают положительный ответ. Разочаровываются в своем выборе также молодые люди, рассчитывающие на творчество и «ежедневный праздник» при осуществлении профессии. Мечтая о какой-либо профессии, они забывают, что даже в самых творческих из них чрезвычайно велик объем нетворческих элементов — и в художественной деятельности, и в искусстве, и в науке, а тем более — в большинстве существующих профессий. Подсчитано, например, что на одну часть творческой работы в научном исследовании приходится 6-9 частей нетворческих, рутинных (сбор и анализ фактов, обоснование выводов, проверка их на практике, оформление полученных результатов и т.д.).

При выборе профессии и ее осуществлении важно ее индивидуальное насыщение *личностными смыслами* — понимание и переживание человеком, для чего он трудится, как работа связана с его убеждениями, ценностями, идеалами, мотивами. В любой профессии важны не только профессиональные умения и навыки, но и насыщение профессиональных действий *социально значимыми целями*. Если таких целей нет, то даже самый престижный выбор специальности не способен обеспечить человеку стабильное и достойное место в жизни, обрести то, что называют *призванием*.

Собственные идеальные запросы в отношении высшего образования студенты, согласно опросам, связывают с следующими моментами: 1) глубокие профессиональные знания, 2) знания, выходящие за пределы специальных (общая образованность и эрудированность), 3) научная активность, 4) высокие стандарты морали, 5) высокая общая культура, 6) общественная активность, 7) умение работать в коллективе, 8) организаторские качества.

Одновременно с получением образования человек формирует *устойчивое мировоззрение, нравственные принципы и картину мира*, которая включает профессиональные и общекультурные знания, а также обретает опыт *общественной активности*. Многие выпускники считают, что по окончании вуза они способны «квалифицированно выполнять свою работу», «повышать свою квалификацию как специалиста в самостоятельной работе», «делиться профессиональным опытом с более молодыми специалистами», «руководить группой людей», «увлечь и организовать людей на какое-либо дело», «переносить трудности и лишения неустроенной жизни», «высказывать свое мнение, если даже оно не совпадает с мнением большинства», «находить способ материального обеспечения себя и своей семьи» и т.д.

В этом плане интерес представляет типология выпускников колледжей, принадлежащая американским социологам Д. Готтлибу и Б. Ходкинсу. Они разделили молодых людей на 4 типа:

- 1) тип «W» («профессионалы») — те, кто ориентирован только на профессию и относится к учебе как инструменту подготовки к осуществлению профессиональных действий, кого не интересуют чисто интеллектуальные и общественные формы жизни;
- 2) тип «X» («нонконформисты») — это студенты, ищущие в любой дисциплине знания о жизни вообще на основе собственного выбора; они очень интересуются миром идей и книг страстные библиоманы; любят дополнительные занятия, факультативы, кружки, концерты, встречи, диспуты, творческие семинары, написание проектов и курсовых работ и т.д.; они стремятся знать как можно больше, но только в той области которая их интересует; они не входят в студенческие организации, корпорации, клубы и сторонятся общественных и «неинтеллектуальных» форм активности; по их мнению, учебное заведение

существует для того, чтобы удовлетворить их жажду знаний и любопытство к жизни;

- 3) тип «Y» («академики») — этот тип студентов стремится выделиться, как можно лучше сдавая экзамены и любым способом получая высокие оценки, участвуя в разных формах студенческого самоуправления, обществах, клубах, где можно оказаться на виду и т.д.; для них очень много значит признание их достоинств другими, в том числе и преподавателями;
- 4) тип «Z» («студенческие деятели») — это те, кто со студенческой скамьи стремится к общественной жизни больше, чем к учебе или науке; как правило, они стремятся выделиться в общественной или спортивной деятельности; их студенческая жизнь концентрируется не вокруг учебных аудиторий и библиотек, а вокруг студенческих организаций, стадионов, клубов и т.д.

Вполне понятно, что эти типологические ориентации формируют специалистов совершенно разного уровня. После окончания вуза у большинства специалистов (а у тех, кто решил сразу после школы начать трудиться, раньше) начинается 3—5-летний период адаптации к освоенным видам трудовой деятельности, поиск оптимальных возможностей для самореализации, фаза «завоевания места под солнцем» в своей деятельности и референтных социальных группах.

Новый жизненный статус определяется многообразием прав и обязанностей по отношению к обществу, профессиональной деятельности, собственной семье. Одновременно он зависит от степени активности самого человека, который, осознавая свое положение в обществе, либо стремится укрепить и изменить его, либо приспосабливается к обстоятельствам жизни. Вместе все это формирует *жизненную позицию* личности — активную или пассивную.

В это время приобретают устойчивость и отчетливость *ценностные ориентации* личности. Освоение, переживание и воспроизведение ценностей жизни и культуры очень значимо в молодости: человек четко осознает важность их ассимиляции для собственного развития, социальной адаптации, воспитания детей. В. П. Тугаринов, исследовавший молодежные ценности, условно делил их на *материальные, социально-политические и духовные*. К материальным он относил технику и материальные блага; к социально-политическим — свободу, братство, справедливость, равенство; к духовным — образование, науку, искусство. Чувства патриотизма, труд, общение с людьми являются *синтетическими* ценностями.

В. Т. Лисовский, исследовавший жизненные планы молодежи разного пола и возраста, отметил их связь с объективными условиями жизни и ценностными ориентациями личности. В группе лиц до 19 лет в первую очередь намечается решение задач, связанных с получением высшего или среднего специального образования, с выполнением интересной работы, а также с поиском друзей и близкого человека.

В группе 20—25-летних в качестве ведущей сохраняется ориентация на получение высшего образования и интересной работы. Актуальными остаются поиск любимого человека, верных друзей, проблема создания семьи. В этом же возрасте усиливается установка на хорошие жилищные условия, материальную обеспеченность — многие молодые люди приступают к созданию собственной семьи.

В возрастной группе от 26 до 30 лет жизненные планы приобретают несколько иной характер, ибо большинство уже имеет свою семью и детей. Здесь усиливается забота о жилищных условиях, приобретении материальных ценностей, обеспечении и воспитании детей, хотя не утрачивает актуальности и необходимость повышения профессиональной квалификации, образования (с которыми часто напрямую связывают уровень жизни и обеспеченности семьи). Анализируя эти данные, легко уловить связь между содержанием жизненных планов и ориентациями человека.

Интересно, что есть различия в жизненных ориентациях людей разного социального статуса. Так, установлено, что для выходцев из рабочих и крестьян в возрасте

21—30 лет в большей степени характерна ориентация на материальные ценности, на улучшение жилищных условий, питания и т.д. В этой же социальной выборке люди вплоть до 40 лет демонстрируют ориентацию на условия труда и отдыха и до 50 лет — на заработок.

У молодых людей из семей служащих удовлетворение этих потребностей составляет фон, фигурой которого выступает творческая самореализация, мотивация достижения, результативности в выбранной профессиональной сфере. Интеллектуальная потребность является одной из ведущих. Творчество в молодом возрасте обнаруживает себя в легком схватывании и ассимиляции новых идей, гибкости и критичности мышления, широте интересов.

Сказанное можно связать с тем, что Р. Штайнер называет развитием *рассудочной души*: в молодости, особенно после 28 лет, *эмоцио* постепенно сменяется *рацио*. Интересно, что различные проблемы молодые люди часто предпочитают решать рассудочным, организационным путем, а не под влиянием эмоций и интересов, как в подростковом возрасте и юности. Этому способствует общее продвижение в интеллектуальном развитии: человек в этом возрасте умеет анализировать, обобщать, интерпретировать и прогнозировать, рассуждать и объяснять (вспомните — формируется теоретический интеллект).

В этом возрасте все или почти все определяется интеллектом. Экспансивность, конечно, еще присутствует, но во всем преобладают рассудочность и аналитичность. К 30 годам многие подводят некоторые *личностные итоги*, основанные на рассудочном и критичном отношении к самому себе: большинство людей к этому времени могут понять, что они могут и чего не могут, что дается с трудом, а чего, скорее всего, достигнуть не удастся. На этой основе осуществляются перепланировка жизни, переоценка жизненных ценностей, переориентация мотивов для следующего жизненного этапа. Человек осмысленно делает выбор и готов принять его последствия.

В плане внутреннего переживания приближение к границе 30 лет многие люди оценивают как одну из самых спокойных и благополучных фаз собственной жизни. Здесь имеются в виду не внешние ситуации развития, а внутреннее равновесие и внутренняя уверенность в своей способности справиться с любыми обстоятельствами жизни. Человек как бы аккумулирует в себе энергию молодости для дальнейшей жизни.

В молодости проявляются *организаторские способности* личности, которые особенно отчетливы у мужчин и часто выражаются во внутреннем стремлении к руководству, доминированию, лидерству, власти. Важное стремление, формирующееся в молодости, — жить общей жизнью со своей профессиональной группой, трудовым коллективом, делать общее дело на благо общества. Все эти новообразования возникают из осознания того, что почти все необходимое личность получает благодаря своей деятельности, труду. Однако смысловое содержание профессиональной активности на этом этапе всегда индивидуально: «служить обществу своим трудом», «всего добиваться своим трудом», «трудиться на себя» и т.д. Активность вызывается потребностью в деятельности, но ее характер определяется жизненными потребностями и ценностями.

С приближением к 30 годам человек начинает переживать пик *творческой активности*. Одаренные люди в молодости и ранней взрослости могут добиваться выдающихся результатов в выбранной сфере деятельности, реализуются как личность в хобби и интересах, выходящих за рамки профессиональной деятельности. В этом возрасте человек в большей или меньшей мере склонен считать себя *единственным в своем роде*: здесь — «Я», там — мир, который «я» могу завоевать, опекать, изменить, побороть или бояться. К середине тридцатых годов жизни для достижения тех же результатов необходимы будут последовательность и «пробивные» способности.

К 30—35 годам возраст «официальной молодости» закончится. С этого момента о человеке больше не будут говорить как о молодом ученом, начинающем писателе, молодом специалисте.

Выводы и заключения

1. Границы молодости условно располагают на отрезке от 18-20 до 30 лет. С этим периодом жизни связывают становление самостоятельности и ответственности человека за свои поступки способности принимать «смысложизненные» решения, закрепление мировоззренческих ориентации, построение устойчивого «образа мира», определение перспектив и целей жизни и т.д.
2. Исследователи подчеркивают двоящийся характер молодости: обладая всей совокупностью прав вести взрослую жизнь, молодой человек далеко не всегда способен найти и реализовать в ней себя.
3. В молодости заканчивается общесоматическое развитие, достигают своего оптимума физическое и половое созревание.
4. В молодости человек начинает осмысленно строить будущее ориентируясь на всю возрастную перспективу в целом, а не только на овладение ценностями и целями ближайшего возрастного периода, как это было на всех предыдущих ступенях развития.
5. В молодости обнаруживается стремление к личностной экспансии, самовыражению (особенно в выборе профессии, профессиональном самоопределении, в карьере), построению жизненной стратегии.
6. Поиск партнера для жизни, отделение от родительской семьи приобретение профессии и начало собственной профессиональной и личностной жизни — условия для выработки собственного индивидуального жизненного стиля, обретения и реализации индивидуальных смыслов жизни. Смысл жизни — одна из основных категорий, которыми оперирует молодость.
7. В эмоциональном плане для молодого человека самопринятие — важнейшее условие самореализации. В молодости человек способен отнестись к себе реалистично и критично, принять минусы своего развития.
8. Для молодости особое значение имеет выстраивание системы личных нравственных, культурных, духовных ценностей, сопряженное с осознанием собственной уникальности и неповторимости.
9. Поскольку возраст предполагает осознание наличия разнообразнейших возможностей жизнеутверждения, стремление перемениться, стать другим, обрести новое качество выражается в кризисе молодости, обобщенным и передаваемым.
10. В молодости особое значение имеет самоощущение, внутренняя душевная жизнь. У человека появляется новый интерес к самому себе не только как к индивиду или личности, но как к экзистенции, явлению более высокого порядка — воплощению предназначения свыше, призвания и т.п.
11. В социальном плане ведущее место занимает поиск партнера и вступление в брак, с которыми связаны новые социальные роли (супруг, сексуальный партнер, родитель), в эмоциональном — любовь.

Общепсихологическая характеристика взрослости. Границы возраста. Акмеология. Проблемы переходов от возраста к возрасту. Кризис взрослости. Характеристики взрослой личности. Самоактуализация в сфере выбранной профессиональной деятельности. Расширение сферы социальной активности и ответственности в зрелости.

Виной тому, что взрослость как бы выпадает из сферы внимания психологии развития, — объективная логика онтогенетических исследований. Дело в том, что для определения *нижнего* порога зрелости необходимы знания о генезисе тех структур, которые обеспечивают оптимальные режимы их функционирования, и знания о возрастных синдромах отрочества и юности. А для определения *верхнего* порога зрелости необходимы знания о старении и старости. Развитие и получает свои характеристики из этих двух источников — процессов эволюции и инволюции психических функций.

Современная психология развития, будучи по преимуществу *возрастной психологией ребенка и подростка*, сосредоточила внимание на процессах физиологического созревания и развития психических функций, усвоения индивидом общественно-исторического опыта, становления личности, которые определяют наиболее общие модели психического развития человека. С этих позиций взрослость оказывается лишь неким *итогом* бурных процессов развития и реализации ранее сформированных механизмов, свойств и структур поведения, заложенных в детстве и отрочестве, за которым последуют жизненный спад и угасание психических функций. Взрослость рассматривается как некое протяженное *стационарное состояние*, характеризующееся более или менее полной *стабилизацией* функций и свойств сложившейся личности, образовавшегося интеллекта, определившихся ценностных ориентации и картины мира.

Такое отношение к взрослости сформировалось исторически. Например, Э. Клаппаред характеризовал зрелость как состояние психической «окаменелости», когда процесс развития «прекращается». Ярким проявлением такого отношения к взрослости можно считать и высказывание В. Джеймса, который писал о том, что после 25 лет взрослые не могут приобрести новые идеи: бескорыстная любознательность проходит, умственные «связи установлены, способность к ассимиляции исчерпана». Определяя основные стадии развития, многие психологи XIX—XX вв. ограничивали развитие юношеским возрастом, отказывая последующим периодам в возможности появления качественных новообразований личности и деятельности.

Вполне понятно, что такие установки не позволяли подойти к взрослости, как к периоду *развития и появления возрастных новообразований*. Но целостная картина развития не может быть построена без учета периода зрелости; именно поэтому в его изучении исследователи в последнее время все больше обращаются к педагогической, производственной психологии, психологии творчества, социальной психологии и психологии индивидуальных различий.

Благодаря почти вековому накоплению знаний о детском возрасте и старости обнаружено важное онтогенетическое обстоятельство: *ускорение процессов созревания и замедление процессов старения*, особенно в сфере интеллекта и личности современного человека. Главным следствием этих онтогенетических изменений является расширение возрастного диапазона **периода взрослости**, его потенциалов трудоспособности, познавательного и личностного развития. Именно поэтому одним из фундаментальных разделов психологии развития должно стать изучение развития человека на этапе от 30 до 60—65 лет. Впервые эта задача была поставлена в 1928 г. Н. А. Рыбниковым, предложившим называть этот раздел возрастной психологии «акмео-логией» (от греч. «акме», что означает — апогей развития, точка его наивысшего роста, расцвета) — наукой о периоде расцвета всех жизненных сил человека.

Возрастные пределы взрослости определяются комплексом социальных и биологических причин в зависимости от конкретных социально-экономических условий индивидуального развития человека. Накопленные данные позволили в какой-то мере отграничить период взрослости от отрочества, юности и молодости, с одной стороны, и старости — с другой, а также в самой взрослости выделить отдельные мак-

ропериоды — *раннюю зрелость, средний возраст, пожилой возраст*. Но четкие хронологические рамки зрелости задать довольно трудно: в характеристиках и временных границах зрелости много неопределенности.

Так, к примеру, *раннюю зрелость* многие авторы соотносят с периодом юности (ее хронологические рамки — от 15—16 до 22—25 лет); *средний возраст* — с периодом молодости (от 20-35 лет, по Д. Векслеру) или «зрелости» (25-40 лет — Д. Б. Бром-лей, 25—50 лет (Д. Биррен), до 36—60 лет по международной классификации возрастов); *пожилой возраст* — со старостью (от 55 лет и старше). Верхнюю границу зрелости в социальном плане соотносят с окончанием школы и началом самостоятельной жизни (17—18 лет), а нижнюю — с выходом на пенсию (55-60 лет).

Психофизиологические исследования, проведенные в школе Б. Г. Ананьева (изучались общий, вербальный и невербальный интеллект, логические и мнемические функции, индивидуальные свойства и физиологические процессы типа теплообразования и метаболизма), показали, что наибольшая концентрация конструктивных сдвигов развития характерна для раннего (18—22 года) и среднего (23—32 года) возрастов, а отрицательных сдвигов — для двух периодов (23—27 лет и 33—35 лет); стабилизация в наибольшей мере характерна для 33—35 лет, после чего более типичными становятся инволюционные процессы.

Экспериментальных оснований большинство из предложенных схем не имеют. К тому же остаются открытыми вопросы о том, существуют ли критические моменты и переходные состояния, разделяющие раннюю и среднюю зрелость, каков вообще характер психофизиологического развития в эти периоды: полностью ли стабилизирован функциональный уровень всех психофизиологических структур, каковы самые ранние проявления инволюции, каковы оптимумы психических функций в этом возрасте и т.д.

Поскольку мы рассмотрели юношеский возраст и молодость отдельно, то сейчас займемся анализом того, что происходит в развитии на этапе от 30 до 55—65 лет.

Какого человека можно считать взрослым? Во-первых, зрелость определяется *физиологически*, с точки зрения оптимального функционирования всех систем организма. Внешне взрослые люди продолжают расти, физиологически изменяться — достигает оптимума и изменяется функционирование костной, мышечной, сердечно-сосудистой, пищеварительной, гормональной и других систем. Скажем, сексуальные функции у женщин достигают оптимума к 26—30 годам и держатся на этом уровне до 60 лет; мужчины же переживают их постепенный спад после 30 лет.

Во-вторых, зрелость определяется *социально и юридически* — с точки зрения возможности соблюдать нормы и правила социальной жизни, занимать определенные статусные позиции, демонстрировать уровень своих социальных достижений (образование, профессия, укорененность в социальных сообществах и т.д.), нести ответственность за собственные решения и поступки.

В-третьих, зрелость — категория *психологическая*, учитывающая собственное отношение человека к возрасту, переживания себя относящимся к определенной возрастной когорте. Для последнего очень важны наличие семьи и опыт родительства (социально-демографические исследования показывают, что риск распада семей максимально велик в первые пять лет супружества и на границе 45-60 лет, когда люди прожили в браке около 15 лет).

Понятие взрослой (зрелой) личности — сравнительно новое приобретение психологии развития, во многом обязанное своему употреблению философскому анализу таких явлений, как *массовый человек* (Х. Ортега-и-Гассет), *бегство от свободы, социальный и индивидуальный характер* (Э. Фромм), *экзистенциальный вакуум, смысл жизни* (В. Франкл) и др. Психологическое определение понятия зрелости обнаруживает свою нетождественность понятиям социальной или юридической зрелости, а также сталкивается с трудностями в определении нормы развития в связи с

действием культурных факторов и общей инфантилизацией современного населения.

Понятие взрослости (зрелости) в первую очередь связано с исследованием отношения человека к собственной жизни среди людей; не только к себе самому, к своему «Я», но и к более широкому контексту осуществления жизни, возможности повлиять на мир и изменить его, вписывания себя в универсум, космос.

Э. Эриксон, анализируя зрелость как седьмую стадию человеческой жизни, считал ее *центральной* на всем жизненном пути человека. Развитие личности в это время продолжается во многом благодаря влиянию со стороны детей, молодого поколения, которое подтверждает субъективное ощущение своей *нужности другим*.

Производительность (генеративность) и порождение (продолжение рода) как главные характеристики личности на этой стадии реализуются в заботе о воспитании нового поколения, в продуктивной трудовой деятельности и в индивидуальном творчестве. Во все, что делает взрослый человек, он вкладывает частицу своего «Я», своего индивидуального опыта и тем самым становится участником культурно-социального прогресса.

По Э. Эриксону, зрелый человек нуждается в том, чтобы быть нужным; зрелость нуждается в руководстве и поощрении со стороны молодых, о которых необходимо заботиться. При этом, естественно, речь идет не только о собственных детях. Сам по себе факт наличия детей или даже желания иметь их еще «не тянет» на генеративность. И на деле некоторые молодые родители страдают от задержки способности развивать эту стадию. Причины отставания часто обнаруживаются во впечатлениях раннего детства — в чрезмерном себялюбии, основанном на слишком напряженном самосозидании преуспевающей личности; в недостатке веры, «доверия к роду человеческому», побуждающего ребенка ощущать себя так, будто он желанная надежда и забота общества.

Генеративность как одна из важных характеристик взрослости — это прежде всего *заинтересованность в устройстве жизни и наставлении нового поколения*. И довольно часто в случае жизненных неудач или особой одаренности в других областях ряд людей направляет этот драйв не только (и даже вообще не) на свое потомство, поэтому понятие генеративное™ включает также *продуктивность* и *креативность*, что делает эту стадию жизни еще более важной.

Если ситуация развития неблагоприятная, имеет место регрессия к obsессивной потребности в псевдоблизости: появляется чрезмерная сосредоточенность на себе, приводящая к косности и застою, личностному опустошению. В психологии такая ситуация описывается как *кризис зрелости*, когда, казалось бы, объективно человек полон сил, занимает прочное социальное положение, имеет профессию и т.д., но личностно не чувствует себя состоявшимся, нужным, а свою жизнь — наполненной смыслами. В этом случае, как пишет Э. Эриксон, человек рассматривает себя как свое собственное и единственное дитя (а если есть физическое или психологическое неблагополучие, то они этому способствуют). Если условия благоприятствуют такой тенденции, то происходит физическая и психологическая *инвалидизация личности*, подготовленная всеми предшествующими стадиями, если соотношения сил в их течении складывались в пользу неуспешного выбора. Стремление к заботе о другом, творческий потенциал, желание творить (создавать) вещи, в которые вложена частица неповторимой индивидуальности, помогают преодолевать возможную самопоглощенность и личностное оскудение. О периоде взрослости хорошо сказал Е. Евтушенко:

Сорокалетье — странная пора,
когда еще ты молод и не молод
и старики тебя понять не могут,

и юность, чтоб понять, — не так мудра.

Сорокалетье — страшная пора,
когда измотан с жизнью в поединке
и на ладони две-три золотинки,
а вырытой пустой земли — гора.
Сорокалетье — дивная пора,
когда иную открывая прелесть,
умна, почти как старость, наша зрелость,
но эта зрелость вовсе не стара.

Нет ни одной фазы жизни, которая была бы для человека более важной, чем другие. В каждом возрасте человек может быть и является именно тем, чем он должен быть. Не исключение здесь и взрослость, с которой принято связывать такие **новые личностные характеристики**, как: 1) умение брать на себя ответственность; 2) стремление к власти и организаторские способности; 3) способность к эмоциональной и интеллектуальной поддержке других; 4) уверенность в себе и целеустремленность; 5) склонность к философским обобщениям; 6) защита системы собственных принципов и жизненных ценностей; способность сопротивляться проблемам реальности с помощью развитой воли; 7) формирование индивидуального жизненного стиля; 8) стремление оказывать влияние на мир и «отдавать» индивидуальный опыт молодому поколению; 9) реализм, трезвость в оценках и чувство «сделанности» жизни; 10) стабилизация системы социальных ролей и др.

Большинство взрослых людей обретают к 40 годам устойчивость в жизни и уверенность в себе. Но одновременно в этот, казалось бы, надежный и спланированный взрослый мир прокрадывается сомнение, связанное с оценкой пройденного жизненного пути, с пониманием стабилизации, «сделанности» жизни, переживаниями отсутствия ожиданий новизны и свежести, спонтанности жизни и возможности в ней что-то изменить (так свойственным детству и юности), переживанием краткости жизни для осуществления всего желаемого и необходимости отказаться от явно недостижимых целей.

Взрослость, несмотря на кажущуюся устойчивость, такой же **тип тиворечивый** период, как и другие. Взрослый человек одновременно переживает и чувство стабильности, и смятение по поводу того, действительно ли он понял и реализовал *настоящее предназначение своей жизни*. Особенно острым становится это противоречие в случае негативных оценок, данных личностью своей предшествующей жизни необходимости выработать новую жизненную стратегию. Взрослость дает возможность человеку (еще и еще раз) «сделать жизнь» по собственному усмотрению, развернуть ее в ту сторону, которую человек считает целесообразной.

Одновременно она преодолевает переживание того, что жизнь не во всем реализовалась так, как мечталось в предыдущих возрастах, и создает философское отношение и возможность терпимости к просчетам и жизненным неудачам, принятия своей жизни такой, как она складывается. Если молодость во многом живет ориентацией на будущее, *ожиданием* настоящей жизни, которая начнется, как только... (вырастут дети, закончу институт, защищу диссертацию, получу квартиру, рассчитаюсь с долгами за машину, достигну такой-то должности и т.д.), то взрослость в большей степени ставит цели, касающиеся именно настоящего времени *личности*, ее самореализации, ее отдачи здесь и теперь. Именно поэтому многие, вступая в середину взрослости, стремятся начать жизнь сначала, найти **новые пути и средства самоактуализации**.

По отношению к времени своей жизни, по В. И. Ковалеву, выделяется несколько типов поведения во взрослом возрасте:

1) *стихийно-обыденный тип*: личность находится в зависимости от событий и

обстоятельств жизни; она не успевает за временем, не может организовать последовательность событий, предвосхищать их наступление или предотвращать осуществление; поведение такого человека ситуативно, безынициативно, фрагментарно;

- 2) *функционально-действенный тип*: личность активно организует течение событий, направляет их ход, своевременно включается в них, добиваясь эффективности; но инициатива охватывает только отдельные периоды течения событий, а не их объективные или субъективные последствия; у такого человека отсутствует «жизненная линия»;
- 3) *созерцательно-продолженный тип*: личность пассивно относится к бегущему времени своей жизни, у нее отсутствует четкая организация времени жизни;
- 4) *созидательно-преобразующий тип*: личность пролонгирование осуществляет организацию времени, связывая его со смыслом жизни, с решением общественных проблем, творчески овладевает временем.

Взрослый человек хорошо понимает, что *от себя и своего прошлого не убежишь*: нельзя еще раз стать 20-летним, нельзя избавиться от груза совершенных ошибок, нельзя в один миг сменить свои ценности на другие, нельзя мгновенно стать другим. Но взрослость дает возможность уже *привычное делать по-другому*, вносить новые смыслы в то, что стабильно интересует, в то, что уже умеешь делать хорошо. Во взрослом возрасте отчетливо видно, как достигнутый уровень развития может стать источником, своеобразным трамплином для новых витков развития, новых сажозменений. «Делать обычное по-новому» означает насытить свою профессиональную, общественную, семейную, личностную деятельность новыми смыслами и ценностями, ради которых хотелось бы жить (своеобразная «самостимуляция жизни»).

Взрослого человека интересует очень много «ненасущного», не имеющего непосредственного отношения к самореализации, карьере, поддержанию существования. Его начинает интересовать «жизнь сама по себе» во всех ее многообразных проявлениях; во взрослости появляется «вкус к жизни» как таковой, может быть, даже «смакование жизни». Важно и то, что зрелость увеличивает долю *самостоятельности* и *ответственности* в принятии жизненных решений, определении жизненных стратегий. Теперь не другие люди решают, что хорошо или плохо для человека, а он сам встраивается в ряды тех, у кого спрашивают совета, кто начинает сам определять, что хорошо или плохо, полезно или бесполезно, нужно или не нужно, и несет ответственность за переданный опыт. Взрослый человек получает возможность реализовать не только своей собственной жизнью, но и жизнью других (детей, учеников, последователей) то, что он считает правильным, истинным, обязательным к исполнению. Обретенные им ценности осмысливаются, обобщаются, проверяются практикой собственной жизни и тем самым приобретают *экзистенциальный характер*.

Все эти процессы связаны с обретением нового *чувства времени*. Будущее, кажущееся неограниченным в молодости, приобретает границу, «линию горизонта». На отрезке между 35 и 50 годами время заметно убыстряет свой ход, а прошлое в нем становится с каждым годом продолжительнее. В связи с этим к 50 годам человек менее активно стремится к сильным изменениям в жизни или ищет работу с постоянно меняющимся содержанием; наоборот, его больше интересуют виды деятельности, в которых можно использовать накопленные знания, жизненный опыт, профессиональную и житейскую компетентность.

Но появление линии жизненного горизонта не означает, что взрослая личность начинает готовиться к концу жизни. Наоборот, взрослость раздвигает жизненные горизонты в силу того, что многое из познанного и освоенного на предыдущих возрастных этапах обретает осмысленность, глубину, перспективу, объемность. Жизнь раскрывается взрослой личности во всей полноте и богатстве нюансов.

К. Г. Юнг считает, что взрослый человек постепенно *высвобождает из плена собственного «Я»* и начинает ориентироваться на решение духовных задач, достижение внутреннего чувства общности с теми людьми, миром, космосом. Именно люди с универсальными социальными запросами (особенно художники, религиозные и политические деятели и те, кто по роду своей деятельности работает с молодежью) могут переживать пятидесятые годы жизни как подъем, с творческую фазу.

Этого освобождения из плена «Я» достигает не всякий взрослый, но оно позволяет личности действительно развиваться в привычный для других *авторитет*. Тот, кто не справляется с собственным кризисом и остается «великовозрастным инфантилом», тот прозывается в глазах молодого поколения, в первую очередь собственных гей. Любопытно, что именно молодежь достаточно тонко чувствует и важнейшую ценность взрослости — «подлинность» взрослого человека, его способность сохранять свою «самость» при столкновении [любими] препятствиями и проблемами. Следует упомянуть в этой связи и еще одну характеристику взрослой личности — ее ориентацию на молодое поколение, ее сочувствие, искреннее желание помочь молодым обрести собственное «Я». Иногда интерес к молодежи, свойственный взрослому возрасту, приобретает своеобразную форму подражательства молодым — в одежде, жаргоне, стиле жизни формах общения.

В период взрослости в распоряжении человека находятся все силы, с аспекты психики. Слова Х. Кюнцеля о том, что «судьба приходит внутри», как нельзя лучше выражают основной смысл этой фазы [жизни]. Человек, развивающийся последовательно, достигает к середине 50-х годов своей второй творческой кульминации. Он способен к общению и критическому осмыслению собственного опыта, и у него [е] достаточно жизненных сил, чтобы привнести этот опыт в свою деятельность. В это время личности нужны коллектив, последователи, единыки; она стремится к руководству, к организации, к власти.

Б. Ливехуд считает, что к взрослому возрасту человек обретает *оминирующий основной склад*», афористически определяя его как *юнальность, в которой пишется личная биография*», а по сути имея в виду *жизненную направленность*, определяемую всем предшествующим психическим развитием, в том числе внешними обстоятельствами жизни, социально-культурными факторами, семейным укладом, в котором воспитывался человек, профессиональным выбором, уровнем общественной активности и т.д. (или *тип личности*). Это — своеобразная склонность строить и проживать жизнь именно таким образом и находить в этом переживание истинности, ценности, осмысленности своего жизненного пути и удовлетворения от жизни.

Так, например, *тип исследователя* реализует стремление исследовать функционирование окружающего мира и объяснять связь явлений в нем. При этом не так уж важно, на что именно направлена активность исследователя (психология, язык, сельское хозяйство, математическая логика или выделительная система дождевого червя), главное — избранная позиция, прогрессирующая в жизненную позицию, жизненное кредо. Такие люди часто демонстрируют склонность к одиночеству, к кропотливому накоплению информации.

Мыслящий тип ощущает стремление упорядочить мир своих представлений в системах и теориях, увидеть его в глобальных взаимосвязях. Помимо философов, для которых мышление является главным содержанием жизни, в любой отрасли знаний и практики можно стать мыслителем, правда, качественный разброс здесь достаточно велик — от жалких доморощенных обывательских рассуждений до построения глобальных обобщений. Мыслящий тип проявляется уже в юности и в течение всей жизни испытывает трудности, связанные с необходимостью следовать логике в своих рассуждениях. Их стремление указать на противоречия, задавать назойливые вопросы часто создает социальные проблемы. Любой конфликт такая личность воспринимает как вызов своей интеллигентности.

Организирующий тип воспринимает мир как то, что нужно упорядочить, переделать, сделать понятным и простым. Он тоже обнаруживается в юности, прежде всего в склонности к практической и организационной работе (вспомните рассмотренные нами типы выпускников колледжа). Взрослые этого типа не любят рассуждать, они *делают*, все их ценности — в активной работе, подчиняющей себе людей и обстоятельства. Они нацелены на карьеру, на постоянное движение вперед. Но дух организаторства может быть направлен и на исследование, и на мышление, и на заботу о других, обновление или управление.

Заботящийся тип стремится к тому, чтобы поддерживать, кормить, оберегать другое живое существо, растить его. Такой склад является основой для работы в области воспитания и образования, в социальном обслуживании, играет важную роль в сельскохозяйственных профессиях, садоводстве, животноводстве. В социальном плане он способен создавать среду, в которой успешно развиваются другие; именно он способен создать чувство защищенности и поддержки.

Реформирующий тип предполагает желание изменять и улучшать все существующее и выступает в разных вариантах — от медицины до революционной деятельности. Большинство новаторов в своих сферах имеют именно этот склад: именно они готовы отдать жизнь за свои внутренние убеждения и, несмотря на насмешки, преследования и гонения, активно стремятся к реформам. Нойман назвал их «еретиками внутреннего голоса», обладающими мощной развивающейся интуицией. При выборе профессии они выбирают новые сферы деятельности (в свое время — кино, воздухоплавание, генетику, кибернетику), которых нет и которые они хотели бы создать (например, «кентавристика», «уфология» и т.п.). Именно они в высшей мере обновляют культуру. Быть новатором, первооткрывателем, пионером — это фактор, обеспечивающий им желанную внутреннюю свободу. Они всегда или почти всегда неконформисты.

Охраняющий (или управляющий) тип стремится к сохранению всего существующего, его регистрации, передачи, контролю и, если возможно, к занесению в определенную систему ценностей. Его можно обнаружить у бухгалтеров, библиотекарей, архивариусов, историков, дипломатов, журналистов и др.

Творческий тип лишь изредка встречается в чистой форме, прежде всего у людей искусства и науки. Чаще он пронизывает другие типы, придавая им жизненность и действенность. Творческий мыслитель, творческий организатор и т.п. привносят в основной склад подвижническую мотивацию, воображение, нестандартные формы мышления и деятельности, эвристическую направленность.

Ощущение полноты жизни и счастья возникает у человека, когда он *самореализуется*, т.е. активно воплощает в деятельности свои идеалы и ценности, используя свои таланты и способности, и при этом его не вынуждают поступать против своих убеждений, своей системы ценностей, против того, что имеет для него особый субъективный смысл. Более всего для взрослого человека самоактуализация связывается с профессией и общественным признанием.

Отмечено, что взрослые люди, по каким-то причинам не преуспевающие в своей профессии или неадекватно чувствующие себя в профессиональных ролях, всеми способами стараются избежать производительного профессионального труда, но одновременно уклониться от того, чтобы признать себя в нем несостоятельными. Они демонстрируют либо «уход в болезнь» (чрезмерное, необоснованное беспокойство о своем здоровье, как правило, сопровождаемое убеждением других, что по сравнению с поддержанием здоровья «все остальное — неважно»), либо «феномен зеленого винограда» (объявляется, что работа — не главное в жизни, и человек уходит в сферу непрофессиональных интересов — заботу о семье и детях, строительство дачи, ремонт квартиры, хобби и т.д.), либо уход в общественную или политическую деятельность («сейчас не время корпеть над книгами...», «теперь каждый человек как

патриот должен...»). Люди, реализующиеся в своей профессии, значительно менее заинтересованы в таких компенсаторных формах активности.

Социальные психологи и социологи уделяют много внимания проблемам выбора профессии, развитию профессиональных способностей, удовлетворенности трудом и профессией. Характер связи взрослой личности с профессией определяет потенциал ее движения в будущем и удовлетворенность в настоящем.

Если на предыдущем этапе профессиональный выбор совершен случайно, то взрослая личность почти наверняка столкнется с необходимостью менять профессию. Жизненная перспектива для взрослой личности может выступать как постоянное (или временное) занятие данной профессией, как карьера, как профессиональный и личностный рост, как творчество. Взрослая личность во многом **идентифицируется со своей профессией**. Нужно отметить, что повсеместно распространенная ориентация только на заработок в профессии обладает *низкой психологической насыщенностью*, и поэтому ведет либо к постоянному росту этой потребности и усилий личности по ее удовлетворению, либо к психологическому регрессу личности, возникновению скуки и апатии.

Во взрослом возрасте **потребность в труде становится основной жизненной потребностью**, определяющей круг смежных потребностей — в общественном признании и престиже, в самовыражении, в удовлетворении материальных потребностей и личностных запросов, в утверждении собственной индивидуальности и т.д. Эти качества труда делают его важнейшей основой жизненной перспективы личности взрослого человека. Исследования, проведенные французскими психологами, показали, что человек, правильно сделавший профессиональный выбор и удовлетворенный профессиональным трудом, устает на работе не от выполнения профессиональных действий, а от факторов, *мешающих их осуществлять*: например, медсестра устает за день не от того, что она делает уколы и т.д., а от того, что больные отвлекают ее разными просьбами.

В любой профессиональной деятельности для взрослого человека важно ее непрерывное осуществление; особенно это важно для творческих профессий. Сбои и срывы, неуспех, длительные паузы снижают мотивацию, и человек может даже вообще «отучиться» работать (так, к примеру, происходит с людьми, вынужденными долго оставаться на положении безработных, или с молодыми женщинами, привыкающими быть просто домашними хозяйками). Взрослая личность слита со своим трудом, а профессиональная мотивация, постоянный интерес к работе не позволяют отключаться от нее ни на минуту.

Профессиональная и социальная самореализация предполагает такие формы, как **инициатива и ответственность**. Инициатива представляет собой опережающую внешние требования или встречу по отношению к ним свободную активность субъекта, которая затем реализуется в интеллектуальной или практической сферах. Она обнаруживает себя в начинаниях, предложениях, с которыми выступает человек, в его сверхнормативной активности. Именно поэтому инициативу часто связывают с творческими интенциями личности. Инициатива всегда есть выражение побуждений и желаний, мотивов субъекта. Ответственность — это добровольное, т.е. внутренне принятое, осуществление необходимости, правил, требований и т.д. в границах и формах, определяемых самим субъектом.

Взрослый возраст дает нам примеры большей или меньшей инициативности и ответственности. К. А. Абульханова-Славская указывает по меньшей мере на три причины отсутствия инициативы у взрослого человека. В частности, инициатива *может не быть сформированной на ранних этапах развития* (дефицит общения с матерью, зависимое положение ребенка в семье, его личностное подавление родителями или учителем и т.д.). Вторая причина коренится в социально-психологической природе личности: *сама личность может подавлять в себе инициативу на стадии*

ее возникновение, заранее зная, что она не будет принята и одобрена окружающими (безынициативные люди часто говорят о своей ненужности, невостребованности, ратуют за принцип «не высовывайся»). Третья причина связана с *отсутствием умений реализовывать собственные инициативы*, необходимых способностей, организаторских навыков, а также с неразвитыми формами групповой жизни.

Принимая на себя ответственность, взрослая личность очерчивает поле своей активности, на которую будет распространяться ее контроль. Ответственность превращает внешний долг во внутреннюю потребность. К. А. Абульханова-Славская отмечает разницу между исполнительностью и ответственностью. Исполнительный человек делает ровно столько, сколько ему поручат, сколько предписано инструкцией, правилом, внешним требованием. Он может пропустить важное звено деятельности, сославшись на то, что оно не было указано в инструкции, которой он следовал. Ответственный человек берет на себя, как правило, решение задачи в целом, а не отдельных ее звеньев, и проявляет ответственность не из боязни последствий, а в силу желания и готовности не допустить негативных последствий. Сознывая ответственность за принятые на себя обязательства, человек не ограничивает себя неким набором условий и требований, а стремится отыскать *оптимальный путь* решения встающих перед ним задач. Поэтому ответственность предполагает также опору на себя, уверенность в своих силах, понимание их соразмерности решаемой задаче (только безответственный человек возьмется за непосильное для себя дело). **Самостоятельность, независимость от внешнего контроля, осознание целостности решаемой задачи** — все это признаки зрелой, ответственной личности.

Ответственность, ставшая устойчивым качеством личности, позволяет ей легко справляться с требованиями окружающей действительности, согласовывать эти требования с собственными желаниями, иерархизировать последовательность решения задач с помощью самоконтроля. Собственно, ответственность может возникнуть только там, где общество в целом или социальная (профессиональная) группа доверяют личности. Там, где доверия нет, ответственность охватывает только отдельные формы или звенья деятельности, что отчуждает человека от нее и общества в целом. В этом случае ответственность не становится качеством личности, а сама личность приобретает инфантильные черты. Принимая на себя ответственность, человек гарантирует себе определенную степень независимости, самостоятельности, свободы.

Но даже взрослая личность не может себя чувствовать в ответе «за все», поэтому человек определяет, за что именно он способен нести ответственность. В первую очередь, это, конечно, все то, с чем он непосредственно связан: он сам, его поступки, слова, действия; его семья и дети (очень часто осознание ответственности за детей приводит к тому, что взрослые готовы взять на себя ответственность за каждый шаг ребенка и тем самым не способствуют формированию его собственной ответственности); его профессиональные обязанности и общественный долг. Кроме того, в зрелости особую значимость для личности приобретают гражданские и патриотические мотивы; мотивы ответственности за молодое поколение, природу, мир, галактику, вселенную в целом.

Для взрослой личности характерно стремление **воплотить себя в жизни, в чем-то непреходящем, человечески-ценном, общественно значимом** (совершенно случайно русская пословица рекомендует в качестве обязательного для взрослого человека — «посадить дерево, построить дом и вырастить сына»). Это проявляется в потребности расширить границы своего индивидуального бытия, воплотить, объективировать себя в формах, неподвластных течению времени, сделать свою жизнь более интенсивной в настоящем. Взрослому возрасту свойственна **продуктивность**, т.е. возможность творческого самовоплощения в многообразных продуктах своей профессиональной и социальной активности. *Личностная перспектива*, открывающаяся взрослому человеку, ведет к формированию **индивидуального жизненного**

стиля: человек теперь сам решает, как и на что он потратит жизнь, как будет реализовывать в ней себя, и его поведение приобретает уникальность и своеобразие.

Выводы и заключения

1. Взрослость (зрелость) соотносят с возрастом от 30 до 55-65 лет. Отрасль научного знания, связанную с анализом взрослости, называют акмеологией.
2. В физиологическом плане взрослость связывают с оптимальным функционированием всех систем организма; в социальном и юридическом планах — с возможностью соблюдать нормы и правила социальной жизни, занимать определенные статусные позиции, демонстрировать уровень своих социальных достижений (образование, профессия, укорененность в социальных сообществах и т.д.), нести ответственность за собственные решения и поступки.
3. Психологически взрослость соотносится с собственным отношением человеком себя к определенной возрастной когорте (для последнего очень важно наличие семьи и опыт родительства), с переживанием собственной жизни среди людей; отношением не только к себе самому, к своему «Я», но и к более широкому контексту осуществления жизни, возможности повлиять на мир и изменить его, вписывания себя в универсум.
4. Э. Эриксон считал взрослость центральной стадией жизненного пути человека, характеризующейся переживанием нужности другим.
5. Основные новообразования возраста — производительность (генеративность) и порождение (продолжение рода) — реализуются в заботе о воспитании нового поколения, продуктивной трудовой деятельности, индивидуальном творчестве.
6. Если ситуация развития во взрослости неблагоприятная, имеет место регрессия к обсессивной потребности в псевдоблизости: появляется чрезмерная сосредоточенность на себе, приводящая к косности и застою, личностному опустошению — кризису зрелости.
7. Со взрослостью принято связывать такие новые личностные характеристики, как: 1) умение брать на себя ответственность; 2) стремление к власти, инициатива и организаторские способности; 3) способность к эмоциональной и интеллектуальной поддержке других; 4) самостоятельность, уверенность в себе и целеустремленность; 5) склонность к философским обобщениям; 6) защита системы собственных принципов и жизненных ценностей; способность сопротивляться проблемам реальности с помощью развитой воли; 7) формирование индивидуального жизненного стиля; 8) стремление оказывать влияние на мир и «отдавать» индивидуальный опыт молодому поколению; 9) реализм, трезвость в оценках и чувство «сделанности» жизни; 10) стабилизация системы социальных ролей и др.

Общая характеристика периода старения и старости. Границы и стадии возраста. Биологические аспекты геронтогенеза. Психологическое переживание старения и старости. Изменения в функционировании психических функций. Изменение структуры социальной активности в старости. Проблема одиночества. Эмоциональная сфера в старости. Особенности личности пожилого (старого) человека. Личностные новообразования в старости. Изменения в структуре мотивации. Изменения временной перспективы.

Старость — один из самых парадоксальных и противоречивых периодов жизни, связанный с тем, что «последние вопросы бытия» (М. М. Бахтин) встают перед чело-

веком во весь рост, требуя разрешения неразрешимого — совместить возможности старого человека в понимании мира и его жизненный опыт с физической немощью и невозможностью активно воплотить в жизнь все понимаемое.

Но в противовес пессимизму обыденных представлений о старости психологи говорят о таких своеобразных **новообразованиях старческого возраста**, как: 1) чувство принадлежности к группе или группам; 2) чувство, что «ты здесь дома» — личностный комфорт во взаимодействии с людьми; 3) чувство общности с другими людьми, переживание похожести на них; 4) вера в других — чувство, что в каждом человеке есть что-то хорошее; 5) мужество быть несовершенным — ощущение того, что ошибки делать естественно, что совсем не обязательно быть всегда и во всем «первым» и «правильным», «лучшим» и «непогрешимым»; 6) ощущение себя человеком — чувство, что ты часть человечества; 7) оптимизм — чувство, что мир можно сделать лучшим местом для жизни.

Начиная с мифологической архаики, человечество интересуется *сравнениями мира детства и мира старости*. Но хотя аналогии между детством и старостью достаточно формальны и поверхностны, они не лишены интереса. Прежде всего бросается в глаза «зеркальность» старости и детства: если детство — начало жизни, «заря», то старость — конец, «закат»; если детский организм предельно пластичен, то старческий — в высшей степени ригиден. Но главное, что роднит детство и старость, — это то, что и ребенок, и старик меняют осознание своего положения в социуме, сравнивая себя со взрослым, зрелым человеком; оба они в известном смысле отделены от общества своеобразными институтами социализации: ребенок — попечительством, воспитанием, школьным обучением и т.д., а старый человек — институтом социального обеспечения старости (пенсией), опекуновства и т.д.

Тем не менее современная старость другая, не такая, какой была, скажем, в древности или в средние века, и осознание современным человеком старения и старости — другие. Средняя продолжительность жизни в бронзовом веке, по-видимому, не превышала 18—20 лет, а во времена Римской империи — 23 года; в средние века она поднялась до 35 лет, в XIX в. достигла 44 лет, а уже в 70-е гг. XX в. — 68—72 лет. Канули в Лету представления о возрасте 50—60 лет как о старости и немощности; смертность в этом возрасте упала даже по сравнению с концом XVIII в. почти в 4 раза. В наше время реальные возможности жить простираются в среднем до 70 лет, а лимит трудоспособности значительно опережает дату старости в большинстве высокоразвитых стран. Современному человеку очень трудно почти 25 лет своей жизни осознать как период угасания, распада, ненужности и т.д.

В то же время старение реально создает много психологических трудностей: ведь это годы «вынужденной праздности», часто проводимые в отрыве от работы с ощущением контраста «той» и «этой» жизни, который многими воспринимается как унижительный. Вынужденное безделье часто становится патогенным фактором в соматическом и психическом отношении, поэтому многие стараются остаться работоспособными, трудиться и приносить посильную пользу (хотя мнение, что все пенсионеры хотят продолжать трудиться, тоже неверное: статистика показывает, что это всего лишь одна треть всех людей пенсионного возраста).

Выделение **периода старения и старости** (геронтогенеза) связано с целым комплексом социально-экономических, биологических и психологических причин, поэтому период позднего онтогенеза изучается различными дисциплинами — биологией, нейрофизиологией, демографией, психологией и т.д. Общее постарение населения является современным демографическим феноменом: доля групп людей старше 60-65 лет составляет свыше 20% общей численности населения во многих странах мира (шестая или восьмая часть всей мировой популяции!).

Средняя продолжительность жизни современного человека значительно выше,

чем у его предков, и это означает, что пожилой и старческий возраст превращается в самостоятельный и достаточно продолжительный период жизни со своими социальными и психологическими особенностями. Эти демографические тенденции приводят также к усилению роли пожилых и старых людей в общественной, политической, культурной жизни общества и требуют анализа существенных характеристик развития человека в этом периоде жизни. Геронтолог И. Давыдовский говорил, что опыт и мудрость всегда были функцией времени. Они остаются привилегией взрослых и пожилых. Для геронтологии как науки не так важно «прибавить годы к жизни»; важнее «прибавить жизнь к годам».

Процесс старения неоднороден. Традиционно выделяют три градации периода геронтогенеза: *пожилой* возраст (для мужчин — 60—74 года, для женщин — 55- 74 года), *старческий* возраст (75-90 лет) и *долгожители* (90 лет и старше). Но современные исследования показывают, что в последние десятилетия процесс старения замедляется (человек 55—60 лет может совершенно не ощущать себя старым и по социальным функциям может находиться в когорте взрослых — зрелых — людей), да и само старение внутри указанных фаз не является однородным (кто-то устаёт от жизни уже к 50 годам, а кто-то и в 70 может быть полным сил и жизненных планов). Как говорил Б. Спиноза, никто не знает, «к чему способно тело».

С физиологической и психологической точек зрения, старость *менее жестко связана с хронологическим возрастом*, чем любой более ранний период жизни (например, ранний, дошкольный или подростковый возраст) вплоть до 60—65 лет. Согласно наблюдениям Дж. Бот-виника и Л. Томпсона, если хронологический возраст — это фактор, на основе которого судят о том, кто стар, тогда все же люди пожилого возраста значительно более разнообразны по своим биологическим и поведенческим характеристикам, чем более молодые.

Сложность процесса старения выражается в усилении и специализации действия *закона гетерохронии*, в результате чего имеют место длительная сохранность и даже улучшение функционирования одних систем и ускоренная, происходящая разными темпами, инволюция других. Дольше всего сохраняются в организме те структуры (и функции), которые тесно связаны с осуществлением основного жизненного процесса в его наиболее общих проявлениях. Усиление противоречивости проявляется главным образом в разнонаправленности изменений, происходящих в отдельных функциональных системах индивидуальной организации. Хотя эволюционно-инволюционные процессы присущи *всему онтогенезу в целом*, именно в период старения *разнонаправленность определяет специфику как психического, так и непсихического развития*.

Что происходит, когда человек стареет?

На *молекулярном уровне* происходят изменения биохимической структуры организма, снижение интенсивности углеродного, жирового и белкового обмена веществ, уменьшение способности клеток осуществлять окислительно-восстановительные процессы, что в целом приводит к накоплению в организме продуктов неполного распада (субметаболитов — уксусной, молочной кислоты, аммиака, аминокислот). В качестве одной из причин старения биохимики рассматривают ошибки синтеза нуклеиновых кислот. Ж. А. Медведев установил, что РНК и ДНК являются матрицами для построения живых белков и несут в себе наследственную информацию об их химическом строении. С возрастом этот механизм стареет, допуская ошибки воспроизводства специфичности живого вещества (с каждым годом цепочки становятся короче на 1 молекулу).

На *уровне функциональных систем* также отмечаются изменения. Так, в клеточно-тканевой системе наблюдаются увеличение, разрастание соединительной ткани в сосудах, скелетных мышцах, почках и других органах. В состав соединитель-

ной ткани входят белки, коллаген, эластин, которые, изменяясь в старости, становятся химически инертными. Это вызывает кислородное голодание, ухудшение питания и гибель специфических клеток различных органов, что и приводит к разрастанию соединительной ткани.

Отрицательные сдвиги происходят также в *сердечно-сосудистой, эндокринной, иммунной, нервной и других системах* в процессе инволюции организма. Особое значение имеют процессы, происходящие в период старения в *нервной системе*. Снижение энергетического потенциала вследствие ослабления интенсивности генерации энергии (тканевого дыхания и гликолиза) происходит в отделах мозга разными темпами. Так, изменения в стволе мозга значительнее и существеннее, чем в мозжечке и обоих полушариях. Отклонения от общего морфологического закона одновременности развития происходит в пользу высших отделов мозга. Высокая относительная стабильность обменных процессов в этих отделах необходима для большей сохранности нейронов, перерабатывающих, передающих и сохраняющих накопленную информацию. Чем сложнее нервная структура, тем больше возможностей она имеет для своей сохранности. Рефлекторная структура в целом как более сложное образование благодаря многоклеточным контактам длительно сохраняет свою работоспособность и величину за счет более стабильных элементов. В чрезвычайной степени выраженные избыточность и сложность ЦНС способствуют ее морфологической и функциональной сохранности.

В период геронтогенеза ослабляются процессы возбуждения и торможения, однако и в этом случае фронтального ухудшения функционирования нервной системы в целом не наблюдается. У молодых и старых людей (от 20 до 104 лет) условные двигательные рефлексы изменяются по-разному, в зависимости от подкрепления. Наиболее сохранным оказывается оборонительный условный рефлекс; на оборонительном подкреплении легко вырабатываются дифференцировки. Пищевой рефлекс у пожилых и старых людей вырабатывается медленнее, а дифференцировка на пищевом подкреплении вырабатывается с трудом уже после 55 лет, а в 80 лет и старше она не возникает вообще. Эти данные подтверждают выраженную гетерохронную условно-рефлекторной деятельности мозга вплоть до глубокой старости.

Гетерохрония обнаруживается и в том, что с возрастом стареют прежде всего процесс торможения и подвижность нервных процессов, удлиняются латентные периоды нервных реакций (в самой старшей группе некоторые реакции имели латентный период до 25 с). Индивидуализация выражена на уровне не только первой, но и второй сигнальной системы. Тем не менее есть люди, которые до глубокой старости отличаются не только сохранностью, но и высокими показателями времени речевых и других реакций. Речевой фактор вообще способствует сохранности человека в период геронтогенеза. Б. Г. Ананьев писал, что «речемышлительные, второсигнальные функции противостоят общему процессу старения и сами претерпевают инволюционные сдвиги значительно позже всех остальных психических функций. Эти важнейшие приобретения исторической природы человека становятся решающим фактором онтогенетической эволюции человека».

В целом в анализе геронтогенеза надо отметить *усиление противоречивости, разнонаправленности и в то же время индивидуализацию возрастных изменений* в различных отделах центральной нервной системы: наступающие изменения не укладываются в картину равномерного, гармонического угасания мозга.

Адаптация организма к старению достигается за счет мобилизации резервных сил. Так, к примеру, может активизироваться гликолиз, растет активность многих ферментов, увеличивается активность факторов, связанных с «ремонт» ДНК, в центральной нервной системе развиваются приспособительные функциональные механизмы (усиливается охранительное торможение во время длительной работы, растет чувствительность нервных структур к ряду химических веществ — гормонов,

медиаторов), вырабатываются меньшие дозы инсулина, адреналина, тироксина и т.д. К числу биологических приспособительных механизмов относят также увеличение числа ядер во многих клетках печени, почек, сердца, скелетных мышц, нервной системы, что улучшает обменные процессы между структурами ядра и цитоплазмы. Электронно-микроскопические исследования показывают также появление к старости гигантских митохондрий, аккумулирующих в себе запасы энергии.

В целом ослабление и разрушение одних элементов и систем приводит к интенсификации и «напряженности» других, что способствует сохранности организма. Это явление носит название *эффекта поляризации*. Другой эффект геронтогенеза (*эффект резервирования*) состоит в замене одних механизмов другими, резервными, более древними и потому более устойчивыми по отношению к фактору старения. Это приводит к изменению функциональной и морфологической структур живой системы. В период старения наблюдается также *эффект компенсации*, когда существующие системы берут на себя не свойственные им ранее функции, возмещая таким образом работу ослабленных или разрушенных систем. Все это приводит к возникновению новых механизмов жизнедеятельности стареющего организма, способствующих его сохранению и выживанию. Такой путь повышения биологической активности именуется *эффектом конструирования*.

Развитие человека продолжается и в старости, но если до сих пор он смотрел на мир через призму самого себя и своих достижений в мире вокруг него, то в старости он видит себя глазами мира и снова обращается вовнутрь, к своему жизненному опыту, реализованным целям и возможностям с точки зрения их анализа и оценки. Для многих людей, приближающихся к 60 годам, становится очевидной необходимость рефлексировать жизненный путь с точки зрения оценки его реализованное™ и оценки перспектив на будущее. Типичными размышлениями этого времени считаются такие: «как летит время», «как быстро прошла жизнь», «непонятно, на что было потрачено так много времени», «если бы впереди было много времени, то я бы...», «как мало пройдено дорог, как много сделано ошибок» и т.п.

Исследователи этого периода жизни особо отмечают возраст около 56 лет, когда люди, находящиеся на пороге старения, переживают чувство, что можно и нужно еще раз преодолеть трудное время, попытаться, если надо, что-то изменить в собственной жизни. Большинство стареющих людей переживают этот кризис как *последнюю возможность* реализовать в жизни то, что они считали смыслом или целью своей жизни, хотя некоторые, начиная с этого возраста, начинают просто «отсиживать» время жизни до смерти, «ждать своего часа», считая, что возраст не дает шансов серьезно что-то изменить в судьбе. Выбор той или иной стратегии зависит от личностных качеств и тех оценок, которые личность дает собственной жизни.

Э. Эриксон считал старость стадией развития личности, на которой возможно либо обретение такого качества, как *интегативность* — целостность личности (ego-integrity), либо переживание *отчаяния* от того, что жизнь почти кончена, но прожита она не так, как хотелось и планировалось.

Э. Эриксон выделяет несколько характеристик переживания чувства интегативности: 1) это всевозрастающая личностная уверенность в своей склонности к порядку и осмысленности; 2) это пост-нарцисстическая любовь человеческой личности (а не особи) как переживание, выражающее какой-то мировой порядок и духовный смысл, независимо от того, какой ценой они достаются; 3) это принятие своего единственного жизненного пути как единственно должного и не нуждающегося в замене; 4) это новая, отличная от прежней, любовь к своим родителям; 5) это товарищеское, причастное, присоединительное отношение к принципам отдаленных времен и различным занятиям в том виде, как они выражались в словах и результатах этих занятий.

Носитель такой личностной целостности, хотя и понимает относительность всех

возможных жизненных путей, придающих смысл человеческим усилиям, тем не менее, готов защищать достоинство своего собственного пути от всех физических и экономических угроз. Тип целостности, развитый его культурой или цивилизацией, становится «духовным наследием отцов», печатью происхождения. Перед лицом такой итоговой консолидации его смерть теряет свою силу. На этой стадии развития к человеку приходит **мудрость**, которую Э. Эриксон определяет как отстраненный интерес к жизни перед лицом смерти.

Мудрость Э. Эриксон предлагает понимать как форму такого независимого и в то же время активного взаимоотношения человека с его ограниченной смертью жизнью, которая характеризуется *зрелостью ума, тщательной обдуманностью суждений, глубоким всеобъемлющим пониманием*. Для большинства людей суть ее составляет культурная традиция.

Утрата или отсутствие эго-интеграции приводит к расстройству нервной системы, чувству *безысходности, отчаяния*, страху смерти. Здесь реально пройденный человеком жизненный путь не принимается им как предел жизни. Отчаяние выражает чувство, что времени уже осталось слишком мало для попытки начать жизнь сначала, устроить ее по-другому и попытаться достичь личностной целостности другим путем. Отчаяние маскируется отвращением, мизантропией или хроническим презрительным недовольством определенными социальными институтами и отдельными людьми. Как бы то ни было, все это свидетельствует о *презрении человека к самому себе*, но достаточно часто «милльон терзаний» не складывается в одно большое раскаяние.

Окончание жизненного цикла порождает также «последние вопросы», мимо которых не проходит ни одна великая философская или религиозная система. Поэтому любая цивилизация, по Э. Эриксону, может быть оценена по тому, какое значение она придает полноценному жизненному циклу индивида, так как это значение (или его отсутствие) затрагивает начала жизненных циклов следующего поколения и влияет на формирование базового доверия (недоверия) ребенка к миру.

К какой бы бездне ни приводили отдельных людей эти «последние вопросы», человек, как творение психосоциальное, к концу своей жизни неизбежно оказывается перед лицом новой редакции кризиса идентичности, которую можно зафиксировать формулой *«Я есть то, что меня переживает»*. Тогда все критерии витальной индивидуальной силы (вера, сила воли, целеустремленность, компетентность, верность, любовь, забота, мудрость) из стадий жизни переходит в жизнь социальных институтов. Без них институты социализации угасают; но и без духа этих институтов, пропитывающего паттерны заботы и любви, инструктирования и тренировки, никакая сила не может проявиться просто из последовательности поколений.

В определенном отношении большинство процессов индивидуальной жизни к 63-70 годам обретают устойчивый характер, что и рождает переживание «завершенности жизни». Человек готов к тому, что дальше начинается спад душевных сил и физических возможностей, что наступает время большей зависимости от других, что он меньше будет участвовать в решении социальных и профессиональных задач, что ослабеют его социальные связи и личные желания и т.д.

Большинство происходящих в старости деструктивных процессов оказываются *выше порога сознания*, отражаясь в нем только в виде ряда болезненных симптомов (гиподинамия, стрессы, соматические и психосоматические проблемы). Именно поэтому усиленный сознательный контроль и регуляция биологических процессов включаются в образ жизни старых людей и означают усиление роли человека как личности и субъекта деятельности в сохранении и преобразовании собственных индивидуальных качеств. Участие самой личности в создании собственного *здорового образа жизни* способствует сохранности ее индивидуальной организации и регуляции дальнейшего психического развития. Сознательная регуляция возрастной динамики

функциональных систем осуществляется посредством эмоциональной и психомоторной сфер, а также речи.

Усиление противоречивости и неравномерности заметно и в **функционировании психических процессов**. Так, начиная с 40 лет, постепенно, но неравномерно снижается громкостная *слуховая чувствительность* в высокочастотном диапазоне (4000—16000 Гц). В среднем диапазоне, где располагаются фонетические, речевые звуки, особых изменений нет. В то же время низкочастотные звуки (32—200 Гц) сохраняют сигнальное значение даже в самом позднем онтогенезе. Это значит, что ухудшение работы слухового анализатора носит избирательный характер, обусловленный как исторической природой человека, так и защитными функциями организма.

От 25 до 80 лет с неодинаковой скоростью снижаются разные виды *цветовой чувствительности*. Например, к 50 годам чувствительность к *желтому* цвету практически не изменяется, а к *зеленому* — снижается в замедленном темпе. На *красный* и *синий* цвета (т.е. на крайние — короткие и длинноволновые части спектра) чувствительность падает значительно быстрее.

Сложная возрастная динамика обнаруживается при исследовании *зрительно-пространственных функций*. Так, к примеру, глазомерная функция и сенсорное поле зрения отличаются достаточно высокой сохранностью до 69 лет. В относительно более ранние сроки (после 50 лет) наступает общее ухудшение остроты зрения и объема перцептивного поля. Между периодом созревания и периодом инволюции не наблюдается прямой зависимости: функции, достигающие зрелости в ранние (глазомер) или поздние сроки (например, поле зрения формируется в школьные годы), могут оказаться в равной мере сохранными вплоть до 70 лет, что указывает на их важную роль на протяжении всей жизни.

С возрастом может усиливаться асимметрия различных психологических функций: например, одна из сторон тела может оказаться более чувствительной к вибрационной или температурной стимуляции, чем другая, один глаз или ухо может быть более функционально сохранным, чем другой.

Исследования памяти показали, что в период после 70 лет в основном страдает *механическое запоминание*, а лучше всего сохраняется *логическая память*. *Образная память* ослабевает больше, чем смысловая, но сохраняется лучше, чем механическое запечатление. Основой прочности памяти в старшем возрасте являются внутренние смысловые связи. Например, в ассоциативном эксперименте испытуемый 87 лет на слово-раздражитель «поезд» отвечает «машина» и т.п. Фиксирование своего поведения у людей старше 70 лет ослаблено по сравнению с долговременной памятью. Деформации особенно сильны в образной памяти, где восприятие и запоминание не сопровождаются организующей функцией речи. Ведущим видом памяти в пожилом возрасте становится смысловая, логическая память, хотя и *эмоциональная память* продолжает функционировать.

В процессе геронтогенеза претерпевает изменения *вербальный и невербальный интеллект*. По данным английского геронтолога Д. Б. Бромлея, снижение невербальных функций становится резко выраженным к 40 годам, а вербальные функции с этого момента интенсивно прогрессируют, достигая своего максимума в период 40-45 лет. Это свидетельствует о том, что речемыслительные второсигнальные функции противостоят общему процессу старения.

На работу психических функций в старости влияет трудовая деятельность, осуществляемая или продолжаемая человеком, так как она приводит к сенсibilизации включенных в нее функций и тем самым способствует их сохранности.

Хотя старение — неизбежный биологический факт, тем не менее социально-культурная среда, в которой оно происходит, оказывает на него свое влияние. Духовное здоровье современного человека на любой фазе жизни во многом определяется его **вовлеченностью в общение**.

Чем старше становится человек, тем больше в силу объективных причин сужаются его социальные связи и снижается социальная активность. Это обусловлено, во-первых, прекращением обязательной профессиональной деятельности, естественным образом влекущей за собой установление и обновление системы социальных связей и обязательств; очень немногие старики продолжают активно участвовать в деловой жизни (как правило, это те, кто избегает зависимости и ценят уверенность в собственных силах и самостоятельность).

Во-вторых, постепенно «вымывается» его возрастная когорта, и многие близкие ему люди и друзья умирают или возникают трудности в поддержании отношений (в связи с переездом друзей к детям или другим родственникам) — «иных уж нет, а те далече». В ряде работ по проблемам старения отмечается, что принципиально любой человек старится в одиночку, так как в силу преклонного возраста он постепенно отдалается от других людей. Пожилые люди очень зависят от побочных линий родства и косвенных отношений, стараясь поддерживать их в отсутствии других близких родственников. Любопытно, что многие пожилые люди не хотят, чтобы им напоминали о старости, и не любят из-за этого общаться со сверстниками (особенно с теми, кто жалуется на старость и на болезни), предпочитая общество более молодых людей, обычно — представителей следующего за ними поколения (в то же время они часто обнаруживают социальную установку, что молодые презирают стариков и что старикам нет места ни в других возрастных когортах, ни в обществе в целом).

Отсутствие контактов с обществом способно вызвать у стариков *эмоциональные изменения*: упадок духа, пессимизм, обеспокоенность и страх перед будущим. Пожилых людей почти всегда в явном или неявном виде сопровождает мысль о смерти, особенно в случаях утраты близких и знакомых, которые, к сожалению, в пожилом возрасте достаточно часты. Когда из рядов ровесников в этом возрасте выбывает каждый десятый, найти кого-то другого на их место из молодого поколения бывает сложно. В этом смысле в более выгодном положении находятся не европейские, а азиатские культуры, например Китая или Японии, которые не вынуждают поколения шагать плотными однородными возрастными шеренгами, а позволяют им сливаться друг с другом, обмениваясь опытом. В этих культурах старикам отводится роль патриархов, старейшин, что позволяет дольше сохранять вовлеченность в социальные связи.

В-третьих, старый человек быстрее устаёт от напряженных социальных контактов, многие из которых ему не кажутся актуально значимыми, и сам ограничивает их. Пожилому человеку чаще хочется побыть одному, «отдохнуть от людей». Круг общения пожилого человека чаще всего бывает ограничен ближайшими родственниками и их знакомыми и немногими близко живущими друзьями.

Вовлеченность в общение *неизбежно* убывает с возрастом, что обостряет проблему *одиночества*. Но острее проблема снижения социальной активности и одиночества переживается стариками, живущими в городах, чем в сельской местности, в силу специфичности самих жизненных укладов города и села. Старые люди со здоровой психикой и соматически здоровые охотнее и дольше стараются сохранять и поддерживать имеющиеся социальные связи, часто придают им характер ритуала (например, ежевечерние звонки по телефону, еженедельный поход по магазинам, ежемесячные встречи друзей, ежегодное совместное празднование годовщин и т.п.). Женщины в среднем сохраняют больше социальных контактов в силу того, что у них больше социальных ролей; чаще они имеют больше друзей, чем мужчины. Тем не менее именно пожилые женщины чаще мужчин жалуются на одиночество и дефицит социальных контактов.

После 60 лет постепенно приходит *осознание социального отчуждения стариков от последующих поколений*, которое переживается болезненно, особенно в обществах, где нет необходимой социальной поддержки старости. Многие старики

часто живут с ощущением ненужности, брошенности, не востребуемости, обесцененности. Это означает, что в старости отмечается не только сужение межличностных контактов, но и нарушение самого *качества* человеческих взаимоотношений. Эмоционально неуравновешенные пошлые люди, остро чувствуя это, часто предпочитают деморализующее добровольное затворничество унижению, которое они усматривают в риске стать обузой и испытать на себе глумливое высокомерие молодых. Эти переживания могут стать и основой старческих суицидов наряду с материальной необеспеченностью, одиночеством, страхом умереть в одиночестве.

На социальные связи влияет широкий круг факторов. Так, известно, что люди старше 60 лет часто жалуются на здоровье и возраст, хотя не выглядят ни очень больными, ни очень старыми. Л. М. Терман отмечал, что такие явления часто наблюдаются после утраты близкого человека (вдовства) или в ситуации старения в одиночестве, т.е. одинокие пожилые люди чаще ощущают себя больными. Факторами, способствующими тому, что человек начинает «чувствовать свой возраст», переживать отчаяние и депрессию, становятся в этом случае следующие процессы: переживание горя и соблюдение траура; необходимость искать новых людей, которые примут человека в свой круг и заполнят образовавшийся «вакуум»; необходимость учиться решать многие проблемы самому и т.д. Наоборот, человек менее остро переживает одиночество, если он ощущает комфортность и стабильность существования, счастлив в домашней обстановке, удовлетворен своими материальными условиями и местом жительства, если у него есть потенциальные возможности осуществлять по собственному желанию контакты с другими людьми, если он вовлечен в какие-то ежедневные, пусть и необязательные, виды деятельности, если он ориентирован на элементарные, но обязательно долгосрочные проекты (ждет правнука, покупка автомобиля или защиты диссертации сына, урожая от посаженной когда-то яблоня и т.д.).

До сих пор мы рассматривали как бы «вертикаль» старческого возраста, его положение в структуре целостной жизни человека. Теперь обратимся к его «горизонтالي», т.е. собственно к содержательной протяженности возраста, к психическому складу стариков *психологическим портретам старости*. Вот, к примеру, как характеризуется старый человек в работе Е. Авербуха:

«У старых людей снижены самочувствие, самоощущение, самооценки, усиливается чувство малоценности, неуверенности в себе, недовольство собой. Настроение, как правило, снижено, преобладают различные тревожные опасения: одиночества, беспомощности, обнищания, смерти. Старики становятся угрюмыми, раздражительными, мизантропами, пессимистами. Способность радоваться снижается, от жизни они ничего хорошего уже не ждут. Интерес к внешнему миру, к новому снижается. Все им не нравится, отсюда — брюзжание, ворчливость. Они становятся эгоистичными и эгоцентричными, более интровертированными... круг интересов суживается, появляется повышенный интерес к переживаниям прошлого, к переоценке этого прошлого. Наряду с этим повышается интерес к своему телу, к различным неприятным ощущениям, часто наблюдающимся в старости, происходит ипохондризация. Неуверенность в себе и в завтрашнем дне делает стариков более мелочными, скупыми, сверхосторожными, педантичными, консервативными, малоинициативными и т.п. Ослабляется у стариков контроль над своими реакциями, они недостаточно хорошо владеют собой. Все эти изменения во взаимодействии со снижением остроты восприятия, памяти, интеллектуальной деятельности создают своеобразный облик старика и делают всех стариков в какой-то степени схожими друг с другом».

У людей преклонного возраста постепенно изменяется *мотивационная сфера*, и немаловажным фактором здесь является отсутствие *необходимости* ежедневно трудиться, выполнять принятые на себя обязательства. Согласно А. Маслоу, ведущими

потребностями в пожилом и старческом возрасте становятся *телесные потребности, потребность в безопасности и надежности*.

Многие старые люди начинают жить «одним днем», наполняя каждый такой день простыми заботами о здоровье и поддержании жизнедеятельности и минимального комфорта. Даже простые домашние хлопоты и несложные проблемы становятся значимыми для сохранения ощущения занятости, необходимости что-то делать, быть нужным себе и другим.

Как правило, старики не строят долгосрочных планов — это связано с общим изменением временной жизненной перспективы. Психологическое время меняется в старости, и большее значение теперь имеют жизнь в настоящем и воспоминания о прошлом, чем будущее, хотя определенные «нити» в недалеком, обозримом будущем все же протянуты. Об этом хорошо сказал Гете:

Насущное отходит вдаль, а давность, Приблизившись, приобретает
явность.

Большинство важнейших событий и свершений своей жизни старики, как правило, относят к прошлому. Благодаря причинным и целевым связям бывшие и будущие события человеческой жизни образуют сложную систему представлений о ней, которая в обыденном языке именуется «судьбой», а в психологии — «субъективной картиной жизненного пути». Эта картина подобна сети, узлы которой — события, а нити — связи между ними. Одни связи соединяют друг с другом события уже произошедшие; они целиком принадлежат прошлому, стали содержанием развития и жизненного опыта человека. Старикам в большей степени, чем лицам других возрастов, свойственно воспитание на собственном обобщенном опыте, на примере личной жизни. Это стремление «оставить след» в жизни реализуется в воспитании детей и внуков или в стремлении иметь учеников и последователей (стариков часто тянет к молодым людям), способных учесть ошибки и достижения уже прожитой жизни. Старый человек извлекает из собственного жизненного опыта одну из *реализованных связей* между событиями («Я стал хорошим специалистом, потому что старательно учился в школе и университете») и показывает ее результативность или нерезультативность. У стариков много таких реализованных связей, и понятно, что им есть на чем воспитывать молодое поколение. Как правило, воспитание предполагает и протягивание связей в будущее: взрослые пытаются связать в сознании ребенка (а старики — в сознании взрослых) как *причину и следствие* два события, возможных в будущем («Если будешь хорошо учиться, легче поступить в университет»). Такую связь, где оба события принадлежат хронологическому будущему, называют *потенциальной*. Третий тип связей — это *актуальные связи*, соединяющие события хронологического прошлого и будущего: они тянутся от происшедших событий к ожидаемым, пересекая момент хронологического настоящего.

Если реализованные связи принадлежат миру памяти, воспоминаний, а потенциальные — воображению, мечтам и грезам, то актуальные связи — это и есть текущая жизнь в ее напряженной незавершенности, где прошлое чревато будущим, а будущее прорастает из прошлого. В психологии известен так называемый эффект Зейгарник: действия, которые были начаты, но не окончены, запоминаются лучше. Между началом действия и ожидаемым результатом сохраняется актуальная связь, и нам отчетливо помнится недоделанное, недоведенное до конца. Оно всегда живо в нас, всегда находится в настоящем. Кстати, именно этим объясняются факты мучительных переживаний нереализованного прошлого стариками.

Прошлое не только психологически приближается в старости, но и кажется отчетливее и понятнее. Тем не менее в старости сохраняется ориентация на определенную временную направленность, описанная А. Бергсоном и К. Юнгом: есть старики, живущие только прошлым (эмоциональные, депрессивные); есть те, кто живет

в настоящем (импульсивные, ощущающие), но есть и те, кто помещает свои перспективы в будущее (инициативные). Ориентация на будущее связана также с большей уверенностью в собственных силах, ощущением себя «хозяином своей судьбы». Не случайно одним из достижений психотерапии старческого возраста является смена ориентации — с прошлого на будущее.

Эксперименты А. А. Кроника показали, что во всех возрастных когортах примерно 47% испытуемых склонны жить настоящим, 25% — прошлым и 28% — будущим. Мужчины чаще относили свое «Я» в будущее, женщины — в прошлое (картина почти соответствует вкусам Оскара Уайльда: «Я люблю мужчин с будущим, а женщин с прошлым»).

Мысленно забегая в прошлое и будущее, мы совершаем скачки во времени. Но к настоящему нас прочно привязывают близкие люди. Эксперименты показывают, что люди, для которых психологическое «сейчас» совпадает с хронологическим, как правило, имеют больше глубоких привязанностей, они ближе, теснее эмоционально связаны с другими. Те, чье «Я» смещено в прошлое или будущее, меньше ощущают свою связь с другими: лишь с 28% значимых для них людей они «вместе», а с 52% — «порознь». Меньше всего привязанностей у «живущих в будущем»: «вместе» — 15%, «порознь» — 62%.

Кратковременные смещения «Я» во времени («временные децентрации») происходят у каждого постоянно. Смысл их понятен: именно за счет таких смещений мы способны обзирать панораму собственной жизни, строить планы, давать оценки собственным поступкам. Происходит это за счет превращения актуальных, реализованных и потенциальных связей друг в друга. Так, к примеру, актуальные по отношению к хронологическому настоящему связи вдруг могут переживаться реализованными, если человек смотрит на них из будущего.

Актуальные связи превращаются в потенциальные, если человек живет в прошлом, не замечая, что его ожидания или опасения уже сбываются. Реализованные связи вновь становятся актуальными или даже переживаются как потенциальные, если человек остался в своем далеком прошлом или ушел в него. А в моменты мечтаний и надежд актуальной становится потенциальная связь, перешедшая из психологического будущего в настоящее.

Мифический Адам прожил 930 лет, другие библейские и мифологические герои тоже жили столетиями, да и в реальной жизни в Абхазии существуют предания о девятисотлетних женихах и шестисотлетних невестах. Сколько на самом деле может прожить человек, сколь длинна линия его жизни? Геронтология утверждает, что человеческая жизнь может колебаться в пределах от 120 до 180 лет.

Предположим, что это стало реальностью для каждого. Действительно ли в этом случае все проживут одно и то же время? Если бы жизнь измерялась годами, говорить о чувстве возраста не было бы смысла. Вполне понятно, что психологически жизнь течет по-разному. В одной старинной притче приводится надпись на надгробии: «Родился в ...10 году — умер в ...70 году. Прожил три года». И напротив, жизнь может вмещать в себя столетия. Так, Р. Баландин, работавший над биографией В. И. Вернадского, писал: «Измерять длительность человеческой жизни годами, все равно, что книгу — страницами, живописное полотно — квадратными метрами, скульптуру — килограммами. Тут счет другой и ценится иное: сделанное, пережитое, продуманное».

Хорошо, когда о завершенном жизненном пути скажут, что он вместил в себя сотни лет. Но каково, скажем, 30-летнему сознавать себя 200-летним? Верно ли, что чем больше человек делает, мыслит, напряженнее живет, тем быстрее и безнадежнее он стареет психологически? Оказывается, наоборот — такие люди дольше сохраняют ощущение молодости.

Если внезапно «забыть» свой хронологический возраст, то, как показали экспе-

рименты А. А. Кроника, лишь каждый четвертый чувствует себя «на свои» 20, 30 и т.д.; 55% испытуемых чувствуют себя моложе, а каждый пятый — старше. Любопытно, что в возрасте до 30 лет моложе чувствует себя каждый второй, в среднем — на 4 года. А среди тех, кому за 30, «моложе» стали уже 73%, причем и «омолодились» они в среднем на 8 лет.

Человек может считать себя моложе по многим причинам. Простейшая из них — кокетство, которым легко пользуются рекламщики: к примеру, стоит объявить некий товар «молодежным» (одежду, обувь, автомобили), как его покупательская способность вырастает почти вдвое, так как его покупают все, кто относит себя к молодежи, т.е. люди практически всех возрастов.

Но вещи — лишь символы возраста, который «выдают» поведение, слова, положение в обществе, стиль жизни — все это признаки, свидетельствующие о зрелости. Кроме того, существуют социокультурные «метки» возраста, например возраст для начала карьеры (24—26 лет), брака (20—25), выхода на пенсию (60—65), отклонение от которых создает известные проблемы. Ориентируясь на социокультурные нормативы, человек и переживает себя моложе или старше. Киевский социолог Н. В. Панина показала, что люди, не достигающие соответствующих нормативов своей возрастной группы, как правило, чувствуют себя моложе.

Все сказанное позволяет говорить о «социальном возрасте». Для психологов же более интересен возраст во внутренней системе отсчета. И здесь за ощущением собственной молодости часто стоит социально-психологическая незрелость, инфантилизм. В современном обществе процент социально-инфантильных личностей значителен в любой возрастной когорте. Их характерные черты: эгоцентризм, неумение считаться с другими людьми, несдержанность в общении и т.д.

Верно ли, что старикам снова хочется быть молодыми? Оказывается, нет. «Вечно молодыми» хотят остаться, как правило, именно нереализовавшиеся и незрелые личности, люди с неустоявшейся самооценкой, депривированные и фрустрированные жизнью. А для большинства стариков более ценным оказывается чувство «реализованности» возраста, собственной жизни (если оно, конечно, есть): многие старые люди говорят о том, что если бы жизнь была дана второй раз, то они прожили бы ее почти так же. В опытах А. А. Кроника испытуемые, приняв все содержание своей жизни за 100%, должны были оценить ее реализованность. Средняя цифра была 41%, но разброс был от 10 до 90%. Зная, как человек оценивает сделанное и прожитое, можно установить его психологический возраст. Для этого достаточно умножить личный «показатель реализованностиTM» на то число лет, которое сам человек рассчитывает прожить. Психологический возраст тем выше, чем больше человек ожидает прожить и чем больше он успел сделать.

Изменения хода развития в геронтогенезе во многом зависят от степени зрелости человека как личности и субъекта деятельности. Огромную роль здесь играют образование, полученное на предыдущих возрастных этапах, так как оно способствует сохранности вербальных, умственных и мнемических функций до глубокой старости, и род занятий. Лица пенсионного возраста характеризуются высокой сохранностью тех функций, которые выступали у них в качестве ведущего фактора профессиональной деятельности. Так, у людей, занятых интеллектуальным трудом, не изменяются запас слов и общая эрудиция; у пожилых инженеров сохраняются многие невербальные функции; старые бухгалтеры выполняют тесты на скорость и точность арифметических действий так же хорошо, как и молодые. Интересно, что водители, моряки, летчики до старости сохраняют остроту и поле зрения, интенсивность цветоощущения, ночное зрение, глубинный глазомер, а те, у кого основу профессиональной деятельности составляло восприятие не дальнего, а ближнего пространства (механики, чертежники, швеи), прогрессивно теряли зрение к старости. Это объясняется итогом аккумуляции прежнего опыта зрительно-моторной координации. Те

функции, которые являются главными компонентами трудоспособности, сенсбилизируются в процессе трудовой деятельности.

Особое значение имеет осуществление пожилыми людьми *творческой деятельности*. Результаты изучения биографий творческих личностей показывают, что их продуктивность и работоспособность не снижаются в позднем онтогенезе в разных сферах науки и искусства.

После 70 лет успешно работали такие ученые, как П. Ламарк, К. Лаплас, Г. Галилей, И. Кант, А. Гумбольдт (его «Космос» написан в период с 76 до 89 лет), И. П. Павлов (его «Двадцатилетний опыт» написан в 73 года, а «Лекции о работе больших полушарий головного мозга» — в 77 лет), писатели В. Гюго, С. Вольтер, Б. Шоу, В. Гете (вторая часть «Фауста» написана, когда ему было уже к 80, и именно к этой фазе жизни относится его знаменитое высказывание: «Ребенок — реалист, юноша — идеалист, мужчина — скептик и старик — мистик»), Л. Н. Толстой (в период написания «Воскресения» ему 71 год, «Живого трупа» — 72, а «Хаджи-Мурата» — 76), художники Микеланджело (писал до 79 лет), К. Мане (до 86), О. Ренуар (до 78), Эль Греко (до 73). По преданию, японский художник Хокусаи сказал, что все, созданное им до 73 лет, ничего не стоит, его художественная карьера началась только после этого. Тициан создал свои самые захватывающие полотна почти в возрасте ста лет. Верди, Рихард Штраус, Шютц, Сибелиус и многие другие композиторы работали до 80 лет и создавали в этом возрасте чуть ли не самую волнующую музыку.

К числу характерных особенностей творческих людей относится широта их интересов — активность творческой личности выходит за пределы семейных и узко-профессиональных интересов и выражается в участии в общественной и педагогической деятельности. Примером в этом плане может служить жизнь Рабиндраната Тагора (1861-1941), творчеству и деятельности которого присущи разнообразие, динамичность, поиски нового, исключительно строгое отношение к себе, огромная работоспособность и отсутствие стереотипов в системе мировоззрения. Он писал стихи, пьесы, романы, повести и рассказы; был искусствоведом, педагогом и политическим деятелем; после 60 лет он занялся живописью и написал ряд замечательных полотен. Исследователь его биографии и литературного творчества М. Д. Александрова выделяет три пика продуктивности — 34, 49 и 69 лет.

Интерес представляет и анализ М. Д. Александровой творческой биографии И. С. Баха (1685-1750), чье творчество отличалось многообразием жанров. Он писал духовную, оркестровую, камерную и танцевальную музыку, сочинял произведения для органа и хора, органа и сольного пения, для клавира, для скрипки с оркестром. Он писал фуги и сонаты, прелюдии и кантаты, хоралы и концерты. Уменьшение количества сочинений в поздние годы связано с их монументальностью; кроме того, в эти годы он создает такие литературные музыковедческие сочинения, как «Музыкальные приношения», «Искусство фуги» и др., и ведет педагогическую деятельность.

Приведенные примеры демонстрируют *разнообразие и широту интересов и деятельности* творческих личностей и показывают, что они сохраняют свои потенциальные возможности даже в период позднего геронтогенеза.

Еще одна существенная черта творческих личностей состоит в *специфике мотивации их деятельности*. Американские исследователи Д. Пельц и Ф. Эндрюс отмечают, что спад продуктивности труда выражен слабее у тех научных работников, которым присущи внутренняя мотивированность, большой интерес непосредственно к самой работе, к процессу творчества. Важной чертой творческих людей являются целеустремленность, направленность на реализацию своих творческих планов и новых идей, желание достигнуть поставленной цели подчас даже в ущерб здоровью. Их направленность на воплощение своих замыслов отличается огромной побудительной силой, вовлекающей в деятельность других людей. Именно поэтому научные и творческие школы создаются и возглавляются по большей части пожилыми

людьми.

Творческим людям присуща также *высокоразвитая самоорганизация*, которая даже усиливается в поздние периоды жизни в связи с отчетливым осознанием конечности и быстротечности отпущенного человеку времени жизни. В мыслительной деятельности саморегуляция выражена прежде всего в развитой критичности по отношению к результатам своей работы, в адекватной самооценке и в то же время в гибкости ума, отсутствии косности мышления. При обследовании пожилых научных работников установлено, что они обладают *развитой рефлексией* вне зависимости от пола и возраста, *выраженной мотивацией творчества, целеустремленностью, а также трудолюбием, упорством и организованностью*, не уступающим по своим показателям взрослости и молодости.

Одним из любопытных феноменов старости являются *неожиданные вспышки творческих способностей*. Так, в 50-х гг. XX в. газеты всего мира обошла сенсация: 80-летняя Грандма Мозес начала писать оригинальные художественные полотна, и ее выставки имели громадный успех у публики. Многие старики последовали ее примеру, не всегда с таким же успехом, но всегда — с большим личностным выигрышем. Для любого социума специальной задачей является организация времени жизни стареющих поколений. Во всем мире этому служат не только службы социальной помощи (хосписы и приюты для престарелых), но и специально создаваемые социальные институты образования взрослых, новые формы досуга и новая культура семейных отношений, системы организации свободного времени стареющих, но здоровых людей (путешествия, клубы по интересам и т.д.).

В старости важны не только изменения, происходящие с человеком, но и отношения человека к этим изменениям. В типологии Ф. Гизе выделяются 3 типа стариков и старости:

- 1) *старик-негативист*, отрицающий у себя какие-либо признаки старости и дряхлости;
- 2) *старик-экстравертированный* (в типологии К. Г. Юнга), признающий наступление старости, но к этому признанию приходящий через внешние влияния и путем наблюдения окружающей действительности, особенно в связи с выходом на пенсию (наблюдения за выросшей молодежью, расхождение с ней во взглядах и интересах, смерть близких и друзей, новшества в области техники и социальной жизни, изменение положения в семье);
- 3) *интровертированный тип*, остро переживающий процесс постарения; появляются тупость по отношению к новым интересам оживление воспоминаний о прошлом — реминисценций, интерес к вопросам метафизики, малоподвижность, ослабление эмоций, ослабление сексуальных моментов, стремление к покою.

Разумеется, эти оценки приблизительны, как бы мы ни хотели подвести стариков под тот или иной тип.

Не менее интересна классификация социально-психологических типов старости И. С. Кона, построенная на основании зависимости типа от характера деятельности, которой старость заполнена:

- 1) *активная, творческая старость*, когда человек выходит на заслуженный отдых и, расставшись с профессиональным трудом, продолжает участвовать в общественной жизни, воспитании молодежи и т.д.;
- 2) *старость с хорошей социальной и психологической приспособленностью*, когда энергия стареющего человека направлена на устройство собственной жизни — материальное благополучие, отдых, развлечения и самообразование — на все то, на что раньше не доставало времени;
- 3) *«женский» тип старения* — в этом случае приложение сил старика находится

в семье: в домашней работе, семейных хлопотах, воспитании внуков, в даче; поскольку домашняя работа неисчерпаема, таким старикам некогда хандрить или скучать но удовлетворенность жизнью у них обычно ниже, чем у двух предыдущих групп;

- 4) *старость в заботе о здоровье («мужской» тип старения)* — в этом случае моральное удовлетворение и заполнение жизни дает забота о здоровье, стимулирующая различные типы активности; но в этом случае человек может придавать излишнее значение своим реальным и мнимым недомоганиям и болезням и его сознание отличается повышенной тревожностью.

Эти 4 типа И. С. Кон считает психологически благополучными, но есть и отрицательные типы развития в старости. Например, к таковым могут быть отнесены старые ворчуны, недовольные состоянием окружающего мира, критикующие всех, кроме самих себя, всех поучающие и терроризирующие окружающих бесконечными претензиями. Другой вариант негативного проявления старости — разочарованные в себе и собственной жизни одинокие и грустные неудачники. Они винят себя за свои действительные и мнимые упущенные возможности, не способны прогнать прочь мрачные воспоминания о жизненных ошибках, что делает их глубоко несчастными.

Выводы и заключения

1. Период старости наступает при пересечении человеком условной границы в 60-65 лет, но процент людей этого возраста, не считающих себя стариками, в мире с каждым годом нарастает в связи с общим прогрессом медицины, социальным прогрессом и повышением качества жизни.
2. Процесс старения неоднороден. Традиционно выделяют пожилой возраст (60-75 лет), старческий возраст (75-90 лет) и долгожительство (старше 90 лет).
3. Старость — явление в большей степени социального, чем физиологического порядка, психологически развитие продолжается и в старости.
4. Э. Эриксон считал старость стадией развития личности, на которой возможно либо обретение такого качества, как *интегативность* — целостность личности, либо переживание *отчаяния* от того, что жизнь почти кончена, но прожита она не так, как хотелось и планировалось.
5. Основным новообразованием старости Э. Эриксон предложил считать мудрость как форму такого независимого и в то же время активного взаимоотношения человека с его ограниченной смертью жизнью, которая характеризуется зрелостью ума тщательной обдуманностью суждений, глубоким всеобъемлющим пониманием.
6. На работу психических функций в старости влияет трудовая деятельность, осуществляемая или продолжаемая человеком так как она приводит к сенсбилизации включенных в нее функций и тем самым способствует их сохранности.
7. Душевное здоровье стареющего человека определяется его вовлеченностью в общение. Сужение социальных связей связано с прекращением обязательной профессиональной деятельности, с постепенным «вымыванием» возрастной когорты сверстников, с нарастающей усталостью от интенсивных социальных контактов.
8. После 60 лет постепенно приходит осознание социального отчуждения стариков от последующих поколений, которое переживается болезненно, особенно в обществах, где нет необходимой социальной поддержки ста-

- рости.
9. У людей преклонного возраста постепенно перестраивается мотивационная сфера: ведущими потребностями становятся телесные потребности, потребность в безопасности и надежности.
 10. Как правило, старики не строят долгосрочных планов — это связано с общим изменением временной жизненной перспективы. Психологическое время меняется в старости, и большее значение теперь имеет жизнь в настоящем и воспоминания о прошлом, чем будущее.
 11. «Вечно молодыми» хотят остаться только нереализовавшиеся и незрелые пожилые люди, с неустоявшейся самооценкой, депривированные и фрустрированные жизнью, а для большинства стариков более ценным оказывается чувство «реализованности» возраста.
 12. Особое значение имеют осуществление пожилыми людьми творческой деятельности, вспышки новых способностей (особенно творческого плана).

25

СМЕРТЬ КАК КРИЗИС ИНДИВИДУАЛЬНОГО СУЩЕСТВОВАНИЯ

Феномен смерти. Теоретические осмысления проблемы смерти и умирания. Проблема «жизни после жизни». Смерть как кризис индивидуальной жизни.*

Рано или поздно любой человек переживает эмоциональный шок, столкнувшись с проблемой конца собственной жизни. В каком-то из возрастов он должен разрешить для себя проблему примирения с окончанием жизни, попытаться осмыслить свой конец, преодолеть страх перед тем, что, не осмыслив начало, он должен непременно *знать*, что именно его жизнь как способ индивидуального существования кончится, и подвести итог прожитому.

Фактически отношение человека к смерти мечется между двумя полюсами — страхом перед абсолютным небытием и надеждой на второе рождение. Большинство известных истории, философии и науке попыток проникновения в феномен смерти также движутся в этих направлениях. Попробуем в них разобраться, опираясь на понимание смерти в разных отраслях знания.

Смерть с точки зрения буддизма. В буддизме главная цель — освобождение от страданий, и смерть, помогающую человеку в этом, он рассматривает как оптимальный финал жизни.

Смерть не просто естественна, она желанна. После смерти человека могут ожидать три варианта судьбы: *мгновенное перерождение (так называемое переселение души, сансара), попадание в ад (до вселения в новое тело), уход в нирвану*. Учение о переселении душ, еще до Будды существовавшее в брахманизме, говорит, что душа человека, согласно закону кармы, проходит бесконечный ряд переселений, причем воплощается не только в людях, но и в растениях и животных. Некоторым дано воплощаться в царях, брахманах и небожителях.

Умирая, личность (душа) распадается на *сканды* (составные элементы), но при следующем воплощении сканды вновь собираются определенным образом, сохраняя единство души. Правильная ее «сборка» обеспечивает непрерывность сущностного бытия личности, независимо от того, в какую материальную оболочку попадет душа

после очередного перевоплощения.

* В главе использованы работы: *Лаврин А. П.* Хроники Харона: Энциклопедия смерти. М.: Московский рабочий, 1993; *Налимов В. В.* Спонтанность сознания. М.: Прометей, 1989.

Человек должен стремиться прервать цепь переселений, дабы слиться с богом-творцом Брахмой (в брахманизме), уйти в нирвану (в буддизме). Сделать это можно только вступлением на «восьмеричный путь» праведной жизни.

По меткому замечанию Л. Борхеса, *перевоплощение для западного сознания* — понятие в первую очередь поэтическое, в то время как для буддиста перевоплощается не душа (в христианском понимании), а *карма* — особая ментальная структура, способная на бесчисленное количество трансформаций.

Смерть с точки зрения христианства. В Псалмах и книгах пророков смерть определяется такими понятиями, как «тишина», «молчание», «страна забвения», «прах», «бездна». В этих понятиях очень характерно проявлено ветхозаветное отношение к смерти как к *уничтожению возможности любого действия*. Но все же есть и надежда на воскресение; о ней говорится в книге Исаяи (26; 19), в книге Иова (19; 25), у Иезекииля (37; 9—14).

Для христиан понятие смерти не исчерпывается чисто физическим смыслом, возвращением в прах. В православной богословской традиции смерть определяется двояко: как телесная и как духовная. Телесная смерть состоит в том, что тело лишается души, которая оживляла его, а духовная в том, что душа лишается благодати Божи-ей, которая оживляла ее «высшею духовною жизнью». Душа также может умереть, но не так, как умирает тело. Тело, когда умирает, теряет чувства и разрушается; а душа, когда умирает грехом, лишается духовного света, радости и блаженства, но не разрушается, а остается в состоянии мрака, скорби и страдания.

О смерти как наказании за грехопадение говорится во многих книгах Священного писания.

Смерть с точки зрения ислама. Ислам утверждает, что физическая кончина не является итогом человеческого существования. Смерть переводит душу и тело в иные ипостаси. В послекораническое время в исламе сложилось представление, что между смертью и Судным днем, когда Аллах будет окончательно решать судьбы всех людей, существует промежуточное состояние «барзах» («преграда») (Коран, 23:100/102). В этом промежутке тела умерших все еще обладают способностью чувствовать, хотя и находятся в могилах, а души умерших попадают либо на небеса (души мусульман), либо в колодезь Барахут в Хадра-мауте (души неверных).

В исламе есть специальный термин «азаб ал-кабр» -- «могильное наказание», означающий малый суд над людьми сразу после смерти. Могила в этом плане — аналог христианского чистилища, где определяется превентивное воздаяние — наказание или награда. Если умершему положена награда, то могила становится преддверием (лугом) райского сада, если наказание — преддверием (ямой) ада. Похороненного в могиле допрашивают два ангела — Мункар и Накир; они же, исполняя волю Аллаха, оставляют тела праведных наслаждаться покоем до Дня воскресения, грешников наказывают мучительным давлением, а иноверцев бьют по лицу и спицам (Коран, 8:50/52).

Смерть с точки зрения теософии. На раннем этапе теософии смерть трактуется как способ мистического богопознания. В работах Я. Беме, Э. Сведенборга, Парацельса, Этингера и др. она описывается как несомненная «потусторонняя» реаль-

ность. Э. Сведенборг в труде «О небесах, о мире духов и об аде» изложил свои мысли о точных соответствиях («корреспонденциях»), связующих явления того и этого света. Философия назвала это учение «грезами» (И. Кант), а церковь — «дьявольщиной» и «искушением малых сих».

Второй период развития теософии связан с религиозно-мистическим учением Е. П. Блаватской. Она рассказывает о воздушном царстве, состоящем из ряда «астральных плоскостей». Эти плоскости составляют место обитания всех сверхъестественных существ, пребывания богов и демонов, пустоту, где обитают мыслеформы, область, обитаемую духами воздуха и других стихий, и различные небеса и ады с ангельскими и демонскими сонмами. Считается, что подготовленные люди могут с помощью обрядов подниматься на плоскости и знакомиться с этими областями.

Согласно учению Е. П. Блаватской, в «астральную плоскость» входят после смерти. Как и в учении Э. Сведенборга, нет ни внезапного изменения состояния, ни суда; человек продолжает жить, как и прежде, но только вне тела, продвигаясь по плоскостям к небесному миру. Каждая подплоскость все более утонченная и «обращенная внутрь»; прохождение через них, в отличие от страха и неуверенности, вызываемых христианскими «мытарствами», является временем удовольствия и радости.

Смерть с точки зрения этики. В ранних этических системах (ярче всего в античной мифологии, в индуизме и буддизме) смерть рассматривается как результат, связанный с моральной оценкой личности умершего, его отношениями с окружающими людьми и «высшими силами».

Поскольку по мере развития цивилизации парадигма мышления менялась, то и нравственные аспекты отношения к смерти перестраивались и обновлялись. Современные исследователи считают, что с развитием человеческого самосознания смерть в силу духовного ее неприятия все чаще понимается не как конец личного бытия, а как момент радикального его изменения, за которым жизнь приобретает в таинстве смерти новую сущность и продолжается в иных формах: переселение в «страну мертвых», отделение бессмертной души от смертного тела и приобщение ее к бытию божественного универсума или переход к загробному личному существованию.

Вера в загробную жизнь в известной мере освобождает человека от страха смерти, замещая его страхом потусторонней кары, что является одним из побудительных факторов для моральной оценки поступков, различения добра и зла. Этим же, однако, задается основа и для снижения ценности посюсторонней жизни, понимаемой как состояние лишь предварительное, не достигающее в условиях земного бытия полноты и истинности.

Тем не менее именно понятие смерти, осознание конечности и единственности человеческого личного бытия способствует прояснению нравственного смысла и ценности человеческой жизни. Сознание неповторимости каждого ее мгновения, неуничтожимости, а в ряде случаев и непоправимости совершенных проступков способно прояснить человеку меру ответственности за свои дела.

Смерть с точки зрения философии. Уже античные философы задумывались о природе, характере смерти. Например, Платон в диалоге «Тимей» говорит, что естественная смерть безболезненна и сопровождается скорее удовольствием, чем страданием. В смертности тела древние не сомневались. Но что происходит с душой?

Последователи Платона доказательства смертности или бессмертия души искали между двумя доводами: или знание (сознание) — это припоминание жизненного опыта, или душа — гармония, существующая вечно и бесконечно. Последователи Аристотеля держались веры в божественное начало мира, дозволившее формам бытия развиваться и умирать по собственным законам.

Для киников мысль (идея) была средством, а целью — сама жизнь (вернее, образ жизни), поэтому образ смерти им был интереснее самой смерти. Киники и стоики с

их нарочитым презрением к смерти и в какой-то степени повлияли на возникновение таких институтов христианства, как юродство, отшельничество и странничество. Если жизненные обстоятельства складывались так, что невозможно было честно и посильно выполнять долг, стойки предпочитали покончить жизнь самоубийством, нежели добавлять в мир лишний хаос.

Эпикур боролся со страхом смерти рассуждениями о том, что надо приучать себя к мысли, что смерть не имеет к человеку никакого отношения, поскольку когда мы существуем, смерть еще не присутствует, а когда смерть присутствует, тогда мы не существуем.

Философы Рима и Греции возвели смерть на пьедестал. Хорошей смертью считалась смерть героя или свергнутого императора, который бросается на меч или бьет себя в грудь кинжалом.

Христианская философия в лице ранних отцов церкви активно противопоставляла смерть жизни, причем не в пользу второй. Желая смерти, христианин тем не менее не должен был относиться к ней свысока, и Блаженный Августин критиковал стоиков за их пренебрежение к страху перед смертью. Христианство не отрицало необходимости избавляться от страха перед смертью, но этот страх должен был трансформироваться в торжественный ужас перед Божьим судом.

Но даже столь мощная вера, как христианство, не могла до конца истребить в человеке бессознательную боязнь физической гибели, и во все века теологи и мыслители христианства заостряли психологическую проблему преодоления страха и отчаяния перед смертью (например, С. Кьеркегор в работе «Болезнь к смерти»).

В европейское средневековье к страху смерти примешивался страх перед миром мертвых, который присутствовал в сознании людей столь же реально, как и мир живых. Персонафикации «того света», их активное «вмешательство» в существование живущих, «явления» мертвецов, с одной стороны, усиливали ужас перед загробным миром, а с другой — придавали ему знакомые черты, психологически сближая два измерения бытия.

В XVII в. рационализм в какой-то мере позволил преодолевать страх загробного небытия с помощью науки, в частности математики. Символом такой философии может служить Б. Спиноза, доказывавший существование Бога и совершенного добра при помощи математических аргументов.

В эпоху Просвещения человеческое сознание изображали как пустой сосуд, в который опыт вливает содержание жизни, в том числе и осмысление смерти. Психологические нюансы процесса зависели от мировоззренческой ориентации. Так, деисты, в отличие от христиан, отрицали изначальный грех (зло) человеческой природы, за который и следует расплата — смерть. Напротив, они считали, что человек от природы добр и только среда обитания, несовершенные общественные отношения озлобляют его. А значит, смерть не является возмездием, и можно не бояться ни смерти, ни адских мук, ни божественного воздаяния за проступки.

В XIX в. А. Шопенгауэром была сформулирована проблема «истинности» смерти, «подлинности» небытия, понятого как небытие вечно живущей Воли, и этот взгляд сменил традиционный для европейской культуры вопрос об истинной *жизни* — он был дискредитирован тем, что сама жизнь была объявлена предельным воплощением всякой неистинности.

Ф. Ницше, заменив «волю к жизни» «волей к власти», пытался преодолеть страх перед стеной, отсекающей шум и ярость жизни. Смерть для него — не аморфное существо, а *катализатор действия*, гениальный спарринг-партнер на ристалище мира, побуждающий человека напрягать все жизненные силы.

Л. Шестов писал о проблеме «естественности и неестественности» смерти, цитируя Платона в том, что философия есть приготовление к смерти.

Философские школы и течения XX в. понятие смерти связали с понятием време-

ни. Для конкретного человека время — скорее, психологическая, чем физическая категория, и в этом смысле главное свойство времени парадоксально — оно обладает бесконечным количеством конечных отрезков, что делает субъекта, воспринимающего время, фактически бессмертным. Идея, что жизнь — это «только миг между прошлым и будущим», восходит к Марку Аврелию, который писал: «Самая продолжительная жизнь ничем не отличается от самой краткой. Ведь настоящее для всех равно, а следовательно, равны и потери — и сводятся они всего-навсего к мгновению. Никто не может лишиться ни минувшего, ни грядущего. Ибо кто мог бы отнять у меня то, чего я не имею?»

По сути дела, человек смертен не для себя, а лишь для постороннего наблюдателя. Эту простую мысль подтверждает и принцип релятивизма, характерный для современного научного и философского мышления.

Смерть с точки зрения биологии. В биологии смерть трактуется как прекращение жизнедеятельности организма и вследствие этого — гибель индивидуума как обособленной живой системы, сопровождающаяся разложением белков и других биополимеров — основного материального субстрата жизни. Некоторые биологи выделяют понятие частичной смерти, т.е. смерти группы клеток или целого органа (некроза). У одноклеточных организмов — простейших — естественная смерть особи проявляется в форме деления, поскольку оно связано с прекращением существования данной особи и возникновением вместо нее новых двух.

В зависимости от причин, обуславливающих наступление смерти, у высших животных и человека различают: смерть *естественную (физиологическую)*, наступающую в результате длительного, последовательно развивающегося угасания основных жизненных отправления организма, и смерть *преждевременную (патологическую)*, вызываемую болезненными состояниями организма, поражениями жизненно важных органов (мозга, сердца, легких, печени и др.). Преждевременная смерть может быть *скоростижной*, т.е. наступить в течение нескольких минут и даже секунд (например, при инфаркте).

Смерть теплокровных животных и человека связана с прекращением прежде всего дыхания и кровообращения. Поэтому различают два основных этапа смерти: клиническую смерть и следующую за ней биологическую смерть, или истинную. По истечении периода клинической смерти, когда еще возможно полноценное восстановление жизненных функций, наступает биологическая смерть — необратимое прекращение физиологических процессов в клетках и тканях.

В свое время большой интерес вызывало исследование А. Вейсмана продолжительности жизни и смерти, доказывающее целесообразность умирания. Он предложил разделять «живущую субстанцию» на смертную и бессмертную половины. Смертной частью А. Вейсман считал собственно *сому*, подверженную естественному умиранию. В качестве бессмертной части он рассматривал зародышевые клетки, («зародышевую плазму»), способные при соответствующих условиях развиться в новый организм, создать себе новую *сому*. С этой точки зрения, умирание многоклеточных сложных организмов является необходимым и естественным процессом, так как при разделении клеток на «*сому*» и «зародышевую плазму» неограниченная продолжительность жизни индивидуума была бы совершенно нецелесообразной роскошью. Поэтому *сома* высших организмов умирает вследствие внутренних причин к определенному времени, простейшие же остаются практически бессмертными.

Современный французский эколог А. Жакар отмечает, что смерть — относительно недавнее изобретение природы, появившееся тогда, когда две особи соединяются, чтобы произвести на свет третью. Третья особь — это не первая и не вторая, а новое существо, для которого, как для всего нового в мире, надо «освободить место». Поэтому, считает А. Жакар, смерть — результат наличия полов: рождая детей, человечество стремится бороться со смертью, но именно потому, что мы рожаем детей, мы

неизбежно смертны. В противовес смерти, размножение представляет собой первобытное свойство живой материи, как, например, рост, из которого оно произошло, оно обеспечивает непрерывность жизни.

Современное естествознание приходит к выводу, что установить механизм жизни и смерти органической материи невозможно, используя лишь идеи финитизма (представление, что бытие можно описать с помощью конечного числа неразложимых далее элементов) или рассматривая только отдельные аспекты жизни и смерти. В рамках отдельно взятой «системы отсчета» (например, рассматривая человека с точки зрения химических витальных процессов) исследователи сталкиваются со множеством фактов, необъяснимых в рамках этой системы (например, знаменитый «химический маятник» — обратимые реакции, открытые Белоусовым—Жаботинским: если обратимые реакции в принципе возможны, почему они невозможны в отношении человека?).

Современный немецкий философ Э. Хикель по поводу ограниченности одноуровневого, одностороннего биофизического познания нашего бытия пишет, что любой процесс, любой элемент живого организма связан взаимовлияниями с внутренней и внешней средой, причем не только вещественной природы.

По сути дела, проблема причинности смерти сводится к вопросу, который мучил З. Фрейда: является ли смерть живого организма запрограммированной в генах или это результат «сбоя», «ошибок» в деятельности организма, приводящих клетки к старению и гибели?

Американский биолог Л. Хайфлик обнаружил предел деления человеческих клеток — 50 раз, после чего гибель клетки неизбежна. Клетку можно заморозить, а затем вернуть в обычное состояние — она точно «припомнит», сколько раз она уже делилась. А. Оловников открыл и «счетчик» клеточного деления — причину старения и гибели клетки: при каждом удвоении (размножении) клетки молекулы ДНК становятся чуть короче. Когда укорочение доходит до гена, кодирующего жизненно важную информацию, клетка погибает. Начальная длина и укорочение молекул ДНК в процессе жизни запрограммированы; единственное исключение — половые клетки человека, в которых ДНК копирует полностью всю матрицу, благодаря чему эти клетки бессмертны.

Смерть с точки зрения физики. Самим своим существованием человек в каком-то смысле нарушает второй закон термодинамики. Согласно этому закону, все физические процессы направлены в сторону энтропии, а органическая жизнь возникла явно вопреки энтропийной направленности мира. Любое физическое тело стремится прийти в равновесие с окружающей средой, приблизиться к максимально хаотическому состоянию. В этом смысле цель бытия материи-энергии — максимально равномерное (и в тепловом, и в динамическом смысле) рассредоточение в пространстве.

И в этой стройной логической схеме обнаруживается органическая жизнь, стремящаяся противостоять энтропии, создающая антиэнтропийную модель бытия. Живой организм — упорядоченная структура, с помощью метаболизма (обмена веществ) противостоящая переходу в равновесие с окружающей средой. Но не только с помощью метаболизма. Еще в 1955 г. Э. Шрёдингер возражал против примитивного трактования метаболизма как основы жизни. Пытаясь обнаружить эту основу, он писал, что все происходящее в природе означает увеличение энтропии в той части Вселенной, где это имеет место. Так и живой организм непрерывно увеличивает свою энтропию (т.е. производит положительную энтропию) и постепенно приближается к максимальной энтропии, т.е. смерти. Организм может оставаться живым, только постоянно извлекая из окружающей его среды отрицательную энергию, т.е. то, чем организм питается. В метаболизме существенно то, что организму удается освободиться от всей той энтропии, которую он вынужден накапливать, пока он жив.

Позже термин «отрицательная энтропия» Э. Шрёдингер заменяет термином «мера упорядоченности»: человеческий организм может противостоять смерти, лишь поддерживая себя на достаточно высоком уровне упорядоченности. Для этого ему нужно извлекать упорядоченность из окружающей среды, дабы компенсировать энтропийные процессы, идущие в клетках. Вот почему живой организм не может питаться химическими веществами в первозданном виде, т.е. находящимися на низкой стадии упорядоченности. Нам для питания необходимо крайне хорошо упорядоченное состояние материи в более или менее сложных органических соединениях.

Почему же мы все-таки умираем, несмотря на то, что можем отлично питаться «органической упорядоченностью»? Дело в том, что противостоянием энтропии в организме заведует специальная программа, заложенная в генах и рассчитанная на определенный срок работы. В упомянутых исследованиях Л. Хайфлика подтвердилась догадка Э. Шрёдингера.

Смерть с точки зрения квантовой механики. Стержень квантовой механики — утверждение, что небольшие количества материи и энергии (кванты) одновременно обладают свойствами частицы и волны и соответственно ведут себя то как частица (корпускула), то как волна. Парадокс в том, что наблюдать оба состояния материи (энергии) в мире сложных крупных объектов одновременно наука не в состоянии, и качество, в котором пребывает измеряемая материя, зависит от наблюдателя (способа измерения).

Гипотетически можно предположить, что мы одновременно являемся и живыми и мертвыми, выбор же состояния зависит от некоего наблюдателя, который находится вне нашей системы.

Это предположение рождает «сумасшедшие» идеи. Так, французский физик Р. Дютея считает, что ограничение, наложенное на физический мир А. Эйнштейном, неверно, и физические тела могут преодолевать световой барьер (300 000 км/с). Он изучает мир «тахсионов» — мир, находящийся по ту сторону скорости света. По его мнению, Вселенная напоминает трехслойный пирог, один слой — мир «брадионов» (это наш мир), второй слой — мир «люксонов» (т.е. световой), и третий слой — мир тахионов (сверхсветовой). В сверхсветовом мире время не истекает, т.е. в нем нет ни прошлого, ни настоящего, ни будущего.

По Р. Дютею, наше сознание — это поле неизвестных физике частиц, своего рода «тахсионов», аналогией которым может служить голограмма. Даже если голограмму расколоть, любой осколок сохраняет способность воспроизводить изображение целиком. Если согласиться с теорией Р. Дютея, то следует признать, что наша смерть зависит не только от «грубой» земной физиологии, но и от физических процессов, которые мы не в состоянии фиксировать.

Американский исследователь Ф. Типлер попытался соединить физику и теологию в вопросе о смерти и воскрешении мертвых. Ф. Типлер считает, что жизнь может быть сведена к некоторому роду обработки информации. Энергия (антиэнтропия), необходимая для обработки информации (жизни), возникает благодаря коллапсу (сжатию) Вселенной. Общее количество высвобождаемой в процессе сжатия энергии бесконечно, и могущество жизни возрастет в этом случае невероятно. Ф. Типлер считает, что эту энергию можно использовать для воскрешения мертвых. Компьютерная программа соответствующей сложности способна смоделировать разум любого человека с любым уровнем точности. При наличии бесконечного вычислительного ресурса появится возможность создать компьютерную копию каждого человека, когда-либо жившего на свете. Можно будет также создать модели всех людей, которые в принципе могли бы существовать.

М. Эйген и Р. Винклер в книге «Игра жизни» исследуют соотношение случайного и закономерного в возникновении упорядоченности живой материи на разных уровнях ее организации. Четкой и бесспорной границы между живым и неживым

нет, и об этом свидетельствует изучение природы вирусов. Еще в начале 60-х гг. XX в. биологи установили, что границы живого могут быть отодвинуты даже не к вирусам, а к вирусным нуклеиновым кислотам. Л. Уотсон предлагает даже живые организмы описывать как неживую материю, достигшую особой, специфической организации. Необходимые условия существования любой формы жизни: 1) метаболизм (обмен веществ); 2) самовоспроизведение (передача информации); 3) мутабельность (способность к видоизменению и генетическому закреплению приобретенных свойств).

Одновременно осмысливается и проблема бессмертия, в том числе и личного бессмертия. Так, физик и философ В. В. Налимов к проблеме смерти идет через проблему *смысл—сознание—материя*, своеобразно интерпретируя идеи дзен-буддизма, эзотерического христианства, античной философии (Платон) и различных философских течений XX в. (включая идеи Вернадского о ноосфере).

Суть предлагаемой В. В. Налимовым модели бытия в том, что личностное сознание (Эго) есть некий текст — носитель смыслов. Взаимодействуя с миром, сознание управляет своей текстовой природой, создает новые тексты, активно общается с метасемантическим космосом в режиме то монолога, то диалога. Повторяя вслед за экзистенциалистами идею, что «Я» (Эго), являясь в обычных условиях носителем устоявшихся смысловых оценок, в экстремальной ситуации (в том числе и в минуты смертельной опасности) раскрывает свою сокровенную сторону и получает возможность резкого изменения личности (по Л. Н. Гумилеву, «пассионарный толчок»). Для этого перерождения личности В. В. Налимов предлагает термин «Метаэго».

В. В. Налимов выделяет шесть уровней сознания: 1) уровень мышления (Аристотелева логика); 2) уровень предмышления (Бейесова логика); 3) подвалы сознания (созерцание образов); 4) телесность человека, поддерживающая сознание; 5) метаярус (космическое сознание); 6) подвалы космического сознания (коллективное бессознательное).

Со смертью связь, которая существует между Эго и Вселенной, исчезает, поскольку исчезает проводник этой связи. Личность погибает, и бессмысленно говорить о ее бессмертии.

Однако не все мыслители считают, что Эго, «Я», личность ждет распад или переход в абсолютно «размытое» состояние после гибели тела. Одну из теорий предложил П. Тейяр де Шарден, своеобразно развивший учение В. И. Вернадского о ноосфере.

Он предположил, что эволюционное изменение биосферы не замыкается лишь на изменении планеты, материальных условий существования людей. Другое направление — «мегасинтез», возрастание сознания, слияние отдельных личностей в единомышленном созидании коллективного разума, ноосферы.

Но что может быть материальным выражением ноосферы? На эти вопросы пытается ответить теория Б. Исакова. Он предположил, что сверхлегкие микрочастицы с массой до грамма (электроны, позитроны, мюоны, таоны, нейтрино и другие, объединенные названием лептоны) являются носителями человеческих мыслей и чувств, информации о предметах и явлениях материального мира. Мировой лептонный газ (МЛГ) пронизывает все тела во Вселенной, он находится не только в космосе или в воздухе, но и в любых материальных телах, — разумеется, и в человеческом организме тоже. МЛГ представляет собой своеобразное информационно-энергетическое поле, содержащее сведения обо всем, что было, есть и будет во Вселенной.

Смерть с точки зрения психологии — это *кризис индивидуальной жизни*, последнее критическое событие в жизни человека. Являясь на физиологическом уровне необратимым прекращением всех жизненных функций, имея неминуемую личную значимость для человека, смерть одновременно является и элементом психологической культуры человечества.

Ф. Арьес считал, что установки человека в отношении смерти на определенном этапе исторического развития непосредственно связаны с самосознанием и осмыслением человечеством самого себя. Он выделяет *пять этапов изменения этих установок*.

Первый этап фиксируется установкой «все умрем». Это — состояние «прирученной смерти», т.е. отношение к ней как к естественной неизбежности, обыденному явлению, к которому нужно относиться без страха и не воспринимать его как личную драму. *Второй этап* Ф. Арьес обозначает термином «смерть своя»: он связан с идеей индивидуального суда над душой прожившего жизнь и умершего человека. *Третий этап*, называемый им «смерть далекая и близкая», характеризуется крахом механизмов защиты от неизбежности — к смерти, как и к сексу, возвращается их дикая, неукротенная природная сущность. *Четвертый этап* — «смерть твоя», рождающая комплекс трагических эмоций в связи с уходом из жизни близкого человека. Поскольку узы между людьми становятся теснее, кончина близкого воспринимается трагичнее, чем собственная смерть. *Пятый этап* связан со страхом смерти и самим упоминанием о ней (вытеснение) — это, по Ф. Арьесу, «смерть перевернутая».

Отношение к смерти менялось по нескольким направлениям: 1) развитие индивидуального самосознания; 2) развитие защитных механизмов против сил природы; 3) трансформация веры в загробное существование; 4) трансформация веры в связь между смертью и грехом, страданием.

Исследуя проблемы смерти, З. Фрейд ввел понятия «влечение к жизни» и «влечение к смерти». Влечение к смерти — это присущие индивиду бессознательные тенденции к саморазрушению и возвращению в неорганическое состояние. Влечения к жизни и смерти противоположны и едины в одно и то же время. З. Фрейд видел сходство предложенного немецким генетиком А. Вейсманом деления на смертную сому (тело в узком смысле) и бессмертную (при определенных условиях) зародышевую плазму с идеей влечения к смерти и к жизни.

Э. Кюблер-Росс, разделяющая позиции З. Фрейда и К. Г. Юнга, утверждает, что смерть во все века и во всех культурах воспринималась человеком разумным как несчастье. Для несознающего разума смерть по отношению к себе самому совершенно невысказима; для бессознательного невысказимо вообразить реальный конец собственной жизни здесь и сейчас, и если эта жизнь должна закончиться, конец всегда связывается с вмешательством внешних сил. Поэтому традиционно смерть ассоциируется с пугающим действием, злым и несправедливым деянием.

Второе, о чем говорит Э. Кюблер-Росс, — это то, что несознающий разум не делает различий между желанием и деянием. Любой человек может пересказать лишенный логики сон, в котором соседствуют противоречащие друг другу события и утверждения — вполне приемлемые в снах, но невысказимые при бодрствовании. Подобно тому как взрослый в своем несознающем разуме не может отличить желание во гневе убить кого-нибудь от акта убийства, маленький ребенок не в состоянии различить фантазию и реальность. Ребенок, рассердившись, пожелал, чтобы мать умерла, из-за того что она не выполнила его просьбу, будет в высшей степени травмирован ее реальной смертью. Он будет всегда повторять себе: это я сделал, я виноват, я был плохим, поэтому мама покинула меня.

Когда люди взрослеют и начинают понимать, что не так всемогущи, чтобы сделать невозможное возможным, страх, а вместе с ним и чувство вины, что они виноваты в смерти дорогого человека, уменьшается. Страх угасает, но в какой-то момент внезапно усиливается. Он ясно виден на лицах людей, идущих по больничным коридорам, или у тех, кто понес тяжелую утрату. Супружеская чета может годами сосуществовать, но после смерти жены муж начинает сокрушаться, винит себя, плачет в раскаянии и страхе и в результате начинает еще больше бояться собственной смерти.

Возможно, зная это, легче понять соблюдавшиеся столетиями многие обычаи и

ритуалы, целью которых было смягчить гнев богов или общества, уменьшить ожидаемую кару — траурные одежды, вуаль, женский плач старинных времен. Всё это способы вызвать жалость к оплакивающему утрату, способы выражения печали, горя, раскаяния. Человек в горе бьет себя в грудь, рвет на себе волосы, отказывается есть, тем самым пытаясь наказать себя и избежать предстоящего вечного наказания или ослабить кару, которой он ждет за смерть любимого человека.

Чувства горя, раскаяния, вины не так далеки от гнева и ярости. Скорбь всегда несет в себе гнев. Поскольку никто не хочет обратить гнев на покойного, эти эмоции часто маскируются или подавляются и служат проявлением скорби или выражаются иначе. Нельзя расценивать подобные чувства как плохие или постыдные, лучше постараться понять их подлинное происхождение как нечто в высшей степени присущее человеку. Например, пятилетний мальчик, потерявший мать, и обвиняет себя в ее исчезновении, и сердится на нее за то, что она покинула его и глуха к его просьбам. Ребенок любит умершего и жаждет его появления, но столь же сильно ненавидит его за свое одиночество.

По мнению Э.Фромма, *избавиться от страха перед смертью — все равно что избавиться от собственного разума*. В книге «Человек для себя» он пишет: «Сознание, разум и воображение нарушили «гармонию» животного существования. Их появление превратило человека в аномалию, в каприз универсума. Человек — часть природы, он подчинен физическим законам и не способен изменить их; и все же он выходит за пределы природы... Брошенный в этот мир в определенное место и время, он таким же случайным образом изгоняется из него. Осознавая себя, он понимает свою беспомощность и ограниченность собственного существования. Он предвидит конец — смерть. Он никогда не освободится от дихотомии своего существования: он не может избавиться от разума, даже если бы захотел; он не может избавиться от тела, пока жив, и тело заставляет его желать жизни» [и бояться смерти].

Правда, некоторые исследователи считают, что страх смерти *не врожденное, а приобретаемое в ходе жизни свойство психики*. Л. Уотсон, например, изучая литературу по проблемам психологической реакции человека на смерть, был поражен тем фактом, что страх смерти возникает только у взрослых людей и только у тех, кто имеет время для размышлений на эту тему. В психиатрии, однако, отмечены случаи, когда дети сходили с ума, пытаясь понять, почему молодые иногда умирают раньше пожилых. Боязнь смерти, безусловно, наличествует у детей с достаточно раннего возраста, хотя они могут и не воспринимать смерть адекватно — как окончательное прекращение своего физического существования. Смерть скорее сопряжена в их сознании с понятием физической боли, страдания и т.д.

Если признать за осознанием смерти характер «обучения», то надо отбросить всю теорию эволюции. Для живых существ чувство опасности есть напоминание о возможной гибели. Страх позволяет им выжить. А если бы знание о смерти не было бы намертво вбито в гены, то все живое на земле погибло бы, перестав страшиться любых опасностей. Л. Уотсон и сам вынужден отчасти признать это.

Сначала он говорит о том, что не существует фактов, «подтверждающих врожденность страха смерти либо его развития в качестве обязательной составляющей поведения, связанного с умиранием», но затем приводит пример того, как молодые шимпанзе, достигшие определенного возраста, без всякого указания извне или специальной тренировки начинают избегать контактов со змееподобными объектами. Л. Уотсон заключает, что у животных есть врожденное свойство страшиться символов, способных ассоциироваться с опасностью, однако нет ни одного животного с врожденным страхом самой смерти.

Животное не знает смерти как таковой, смерть его волнует только в случае, если становится препятствием к осуществлению заложенных в нем биологических функций. Но это и есть чувство опасности. Таким образом, можно с уверенностью кон-

статировать, что чувство опасности в подсознании животного и человека адекватно страху смерти. Но у человека это чувство осложнено приобретенными в процессе жизни культурными навыками, опытом абстрактного мышления, развитием интуиции. Человек способен воспринимать не только прямую, непосредственную угрозу жизни, но и косвенную, отдаленную, выраженную в любой воспринимаемой им коммуникационной системе. Слова «здесь большая радиация» или «у меня в портфеле бомба» могут вызвать панический ужас, хотя сенсорная система человека при этом об опасности не сигнализирует. Способность к накоплению опыта восприятия смерти на уровне абстрактного мышления Л. Уотсон и воспринял как свидетельство врожденного отсутствия страха смерти.

Приводя данные исследования умирающих больных, Э. Кюблер-Росс говорит о **пяти стадиях изменения отношения человека к собственной смерти**. Это стадии отрицания, гнева, торга, депрессии, принятия.

Первая реакция на смертельное заболевание обычно такова: «Нет, только не я, это неправда». Такое первоначальное *отрицание смерти* очень похоже на первые отчаянные попытки альпиниста остановить свое падение, и это — естественная реакция человека на стресс. Как только больной осознает реальность происходящего, его отрицание сменяется *гневом или фрустрацией*: «Почему я, ведь мне еще так много нужно сделать?» Иногда вместо этой стадии следует стадия попыток *совершить сделку с собой и с другими и выиграть дополнительное время на жизнь*.

Когда же смысл заболевания полностью осознается, наступает *период страха или депрессии*. Эта стадия не имеет аналогов среди переживаний, связанных со внезапной смертью, и, видимо, возникает лишь в тех ситуациях, когда у столкнувшегося со смертью человека есть время для осмысления происходящего. Конечные стадии цикла, предвещающие наступление клинической смерти, одинаковы как при мгновенной, так и при медленной смерти. Если умирающие больные имеют достаточно времени для того, чтобы справиться со своими страхами и примириться с неизбежностью смерти, или получают соответствующую помощь от окружающих, то они нередко начинают испытывать *состояние покоя и умиротворенности*.

По Л. Уотсону, процесс умирания является *самостоятельной фазой развития человека с собственной последовательностью событий, определенными, поддающимися описанию переживаниями и способами поведения*. Доказательством того, что эти фазы присутствуют не только у людей, умирающих в результате несчастных случаев или заболеваний, является искусственное вызывание тех же стадий умирания у физически абсолютно здоровых людей. Его исследование восемнадцати убийц, ожидающих смертной казни в тюрьме Синг-Синг, показало, что отрицание смерти (при помощи которого сводились на нет многие проблемы) сменялось гневом или страхом и, наконец (утех, кто имел достаточно времени), спокойной медитативной отрешенностью.

Л. Уотсон считает, что в ходе истории отношение к смерти повторяло последовательность стадий умирания. В человеческой истории было время, когда люди отказывались верить в то, что смерть представляет собой естественное событие, предпочитая возлагать ответственность за нее на какие-либо одушевленные или неодушевленные силы. Это отчетливо проявляется в погребальных обрядах цивилизаций, населявших Дельту (шумеров, ассирийцев, египтян). Затем наступает период принятия смерти как реального, завершающего жизнь события, характерного для иудейско-эллинических цивилизаций. Далее следует стадия отрицания смерти, попытки преодолеть ее реальность. И наконец, как и при падении с высоты, сегодня цивилизация настолько приблизилась к краю пропасти, что трансценденция является ее единственной защитой от гибели.

В психологии существует понятие «пограничной ситуации» — ситуации, в которой резко обостряется самосознание личности. К. Яс-перс называет пограничными

моменты непосредственной угрозы жизни, которые активизируют личностное мышление, освобождая его от шелухи коллективного опыта, навязанных моделей поведения. Как раз с этим связан другой интересный феномен — резкое изменение жизненного кредо людей, побывавших в состоянии клинической смерти и имевших опыт «запредельного существования». Американский врач Р. Моуди указывает, что пережитый опыт умирания (люди, побывавшие в состоянии клинической смерти и выведенные из него) производит, как правило, умиротворяющее воздействие. Большинство из побывавших «по ту сторону бытия»: а) перестают бояться смерти; б) производят переоценку основных представлений; в) изменяют образ жизни.

Если раньше, как свидетельствует Ф. Арьес, смерть была рядовым событием, не вызывавшим отрицательных эмоций и не насыщенным личностными смыслами, то современный человек психологически больше вовлечен в проблему смерти: он одновременно и озабочен смертью, и отрицает ее. Но у разных людей смерть вызывает разные реакции: люди, обретшие смысл жизни, имеющие четкие жизненные цели, меньше боятся умереть и способны думать о ней спокойно. Пожилые люди, будучи поставленным перед проблемой конечности жизни через конкретный срок, говорят, что провели бы это время в размышлениях, повседневных делах, общении с близкими, осуществлении духовных практик. Молодые люди перед лицом собственной смерти хотели бы провести это время в путешествиях, в завершении начатых дел.

У людей, которым не грозит немедленная смерть, больше времени на то, чтобы свыкнуться с перспективой смерти. В последние годы жизни многие *обозревают свою жизнь в ретроспективе*. Такое обозрение выполняет важнейшие функции: человек разрешает в себе старые конфликты, переосмысливает поступки, прощает себе ошибки и даже открывает в себе что-то новое. Смерть открывает перед стареющим человеком необходимую перспективу, и, как ни парадоксально, умирание может быть процессом подтверждения обязательств человека перед жизнью.

Особый вопрос современности, имеющий нравственную подоплеку, — индивидуальное *право человека на добровольную смерть и проблема эвтаназии* (убийства из милосердия). По некоторым сведениям, З. Фрейд в 83-летнем возрасте, страдая от многолетнего рака горла, решил, что «жизнь превратилась в сплошную пытку и больше не имеет смысла». Он заключил соглашение со своим врачом, что тот введет ему смертельную дозу морфия, если З. Фрейд решит, что не в силах больше выносить боль и фрустрацию. Врач выполнил волю З. Фрейда.

Такой «вызов» преждевременной смерти именуется активной эвтаназией, поскольку он инициирован самим больным, считающим свое состояние невыносимым и безнадежным. Например, американский врач Кеворкян стал центром общественного скандала, поскольку снабжал страдающих болезнью Альцгеймера и другими смертельными недугами пациентов смертельной дозой препарата, который они вводили себе сами нажатием кнопки. Иногда решение об эвтаназии вынуждены принимать близкие больного и врачи. В Америке они руководствуются гарвардскими критериями для установления необратимого прекращения функционирования (смерти) мозга: невосприимчивость и отсутствие реакций даже при использовании болезненных стимулов; отсутствие движений и дыхания; отсутствие рефлексов; ровная линия электроэнцефалограммы; отсутствие притока крови к мозгу и циркуляции внутри него.

Выводы и заключения

1. Смерть в современной психологии осмысливается как кризис индивидуальной жизни, последнее критическое событие в жизни человека.
2. Ф. Арьес считал, что установки человека в отношении смерти на определенном этапе исторического развития непосредственно связаны с

- самосознанием и осмыслением человечеством самого себя. Он выделяет пять этапов изменения этих установок: «прирученная смерть», «смерть своя», «смерть далекая и близкая», «смерть твоя», «смерть перевернутая».
3. Отношение к смерти в историко-культурной перспективе менялось по нескольким направлениям: 1) развитие индивидуального самосознания; 2) развитие защитных механизмов против сил природы; 3) трансформация веры в загробное существование; 4) трансформация веры в связь между смертью и грехом, страданием.
 4. Многие исследователи считают, что психологически страх смерти не врожденное, а приобретаемое в ходе жизни свойство психики (считается, что для животных категория смерти не существует и животные смерти не боятся).
 5. Приводя данные исследования умирающих больных, Э. Кюблер-Росс говорит о пяти стадиях изменения отношения человека к собственной смерти: стадии отрицания, гнева, торга, депрессии, принятия.
 6. Р. Моуди указывает, что пережитый опыт умирания производит на многих людей умиротворяющее воздействие. Они а) перестают бояться смерти; б) производят переоценку основных представлений; в) изменяют образ жизни.
 7. Особый вопрос современности, имеющий нравственную подоплеку, — индивидуальное право человека на добровольную смерть и проблема эвтаназии (убийства из милосердия).

ЛИТЕРАТУРА

- Абульханова-Славская К. А.* Диалектика человеческой жизни. М., 1977.
- Абульханова-Славская К. А.* Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980.
- Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991.
- Аверин В. А.* Психология детей и подростков. СПб., 1994.
- Александр Ф., Селесник Ш.* Человек и его душа. Познание и врачевание от древности и до наших дней. М.: Изд. группа «Прогресс» — «Культура», 1995.
- Александрова М. Д.* Проблемы социальной и психологической геронтологии. Л.: ЛГУ, 1974.
- Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. Л., 1969.
- Ананьев Б. Г.* Некоторые проблемы психологии взрослых. М., 1973.
- Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977.
- Аргайл М.* Психология счастья. М.: Прогресс, 1990.
- Аршавский И. А.* Основы возрастной периодизации//Возрастная физиология. Руководство по физиологии. Л.: Наука, 1975.
- Арьес Ф.* Возрасты жизни//Философия и методология истории. М., 1977.
- Арьес Ф.* Человек перед лицом смерти. М.: Прогресс, Прогресс-Академия, 1992.
- Арьес Ф.* Века детства. Обнинск, 1993 (или: Журнал практического психолога. 1997. № 1).
- Арьес Ф.* Ребенок и семейная жизнь при старом порядке. Екатеринбург: Изд-во Уральск, ун-та, 1999.
- Байярд Р., Байярд Дж.* Ваш беспокойный подросток. М.: Просвещение, 1991.
- Балахонов А. В.* Ошибки развития. Л.: Изд-во ЛГУ, 1990.
- Бауэр Т.* Психическое развитие младенца. М.: Прогресс, 1985.
- Берн Э.* Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных. СПб.: Изд-во

международного фонда истории науки, 1991.

Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986.

Блум Г. Психоаналитические теории личности. М.: КСП, 1996.

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

Бочаров В. В. Антропология возраста. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000.

Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. М.: Педагогика, 1990.

Брусиловский А. И. Жизнь до рождения. Эмбриология человека. М.: Знание, 1991.

Будницкая И. И., Катаева А. А. Ребенок идет в школу. М.: Педагогика, 1985.

Бурльер Ф. А. Старение и старость. М.: Мир, 1962.

Бурменская Г. В., Обухова Л. Ф., Подольский А. И. Современная американская психология развития. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Посвящение в психологию развития: Вместо предисловия 3

Раздел I. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ 5

Глава 1. Введение в психологию развития 6

Глава 2. Понятие развития 18

Глава 3. Периодизация развития 24

Глава 4. Категория возраста 33

Глава 5. Историография человеческого развития 52

Глава 6. Становление психологии развития человека 65

Глава 7. Теории развития эндогенного и экзогенного
направления 85

Глава 8. Трактовка развития в психоанализе 101

Глава 9. Проблемы социализации 123

Глава 10. Когнитивное направление в психологии
развития 142

Глава 11. Культурно-историческое направление в
психологии развития 159

Раздел II. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПОВ РАЗВИТИЯ 177

Глава 12. Феномен детства 179

Глава 13. Пренатальное развитие и рождение 187

Глава 14. Новорожденность 200

Глава 15. Младенчество 207

Глава 16. Период раннего детства 226

Глава 17. Дошкольный возраст 252

Глава 18. Кризис 6-7 лет и психологическая готовность
к школе 287

Глава 19. Младший школьный возраст 301

Глава 20. Отрочество (подростковый возраст) 326

Глава 21. Юношеский возраст 349

Глава 22. Молодость 373

Глава 23. Взрослость (зрелость) 393
Глава 24. Старение и старость 407
Глава 25. Смерть как кризис индивидуального
существования 426

Литература 443

Предметный указатель 452

Учебное издание Елена Евгеньевна Сапогова

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Ведущий редактор **Л. Н. Шипова**

Корректор **А. А. Барина**

Художник **Д. А. Сенчагов**

Компьютерная верстка **С. А. Артемьевой**

ИД №00287 от 14.10.99 Подписано к печати 21.05.2001. Формат
60x90/16-

Гарнитура Тайме. Печать офсетная. Усл. печ. л. 29. Тираж 5000 экз.
Заказ № 3612.

Издательство «Аспект Пресс»

111398 Москва, ул. Плеханова, д. 23, корп. 3.

e-mail: info@aspectpress.ru

www.aspectpress.ru Тел. 309-11-66, 309-36-00

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленных
диапозитивов в ОАО «Можайский полиграфический комбинат»
143200 г. Можайск, ул. Мира, 93.