

М. В. Ермолаева

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

**МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ
ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ
И ДИСТАНЦИОННОЙ
ФОРМ ОБУЧЕНИЯ**



**МОСКОВСКИЙ
ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ
ИНСТИТУТ**

УДК 159.922

ББК 88.2

^ 1 4

Главный редактор

Д. И. Фельдштейн

Заместитель главного редактора

С. К. Бондырева

Члены редакционной коллегии:

А. Г. Асмолов	И. В. Дубровина	Н. Д. Никандров
В. А. Болотов	Л. П. Кезина	В. А. Поляков
Г. А. Бордовский	М. И. Кондаков	В. В. Рубцов
В. П. Борисенков	В. Г. Костомаров	Э. В. Сайко
А. А. Деркач	О. Е. Кутафин	В. А. Сластенин
А. И. Донцов	Н. Н. Малофеев	И. И. Халеева

Ермолаева М. В.

Е74 Психология развития: Методическое пособие для студентов заочной и дистанционной форм обучения.— 2-е изд.— М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003.— 376 с. (Серия «Библиотека психолога»).

ISBN 5-89502-400-9 (МПСИ)

ISBN 5-89395-451-3 (НПО «МОДЭК»)

Концепция настоящего пособия ориентирована на цели, которые стоят перед курсом «Возрастная психология». Этот курс должен не столько способствовать повышению частнонаучной эрудиции студентов, обучающихся по специальности «Психология», сколько решать ряд взаимосвязанных методологических задач: создание четкой современной картины развития в онтогенезе (с уточнением ее специфических черт, расстановкой акцентов при изучении механизмов развития, выявлением узловых моментов в системе теоретических концепций и эмпирических знаний), формирование особого способа мышления (определяемого ведущими принципами отечественной психологии, современным типом научной рациональности, современным пониманием категорий «развитие», «социализация», «взросление»).

Настоящее методическое пособие построено как путеводитель по разделам курса с позиций отечественной психологии развития и иллюстрирует основные положения программы курса «Возрастная психология» выдержками из трудов классиков отечественной психологии, а также авторитетных современных исследователей в этой области.

ISBN 5-89502-400-9 (МПСИ)

ISBN 5-89395-451-3 (НПО «МОДЭК»)

УДК 159.922

ББК 88.2

© ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
Российской академии образования (РАО), 2003
© Московский психолого-социальный
институт, 2003
© Оформление. Издательство
НПО «МОДЭК», 2003

*Рекомендации к пользованию
методическим пособием*

В настоящее время в нашей стране не существует учебника по возрастной психологии, обобщающего отечественные и зарубежные концепции и конкретные эмпирические исследования психического развития и формирования личности на всем протяжении онтогенеза от рождения до старости. Данная книга также не является таким учебником, скорее ее можно рассматривать как путеводитель по основным разделам курса «Психология развития» для студентов заочной и дистанционной форм обучения в вузах по специальности «Психология». При составлении пособия автор руководствовался программой курса «Психология развития» и программой междисциплинарного квалификационного экзамена, разработанными в Московском психолого-социальном институте.

Ни один современный учебник, монография или методическое пособие не может дать полных и исчерпывающих знаний в области психологии развития — для этого необходимо усвоение обширного опыта теоретических и научно-практических исследований в этой области. С этой целью Московский психолого-социальный институт предоставляет студентам широкие возможности, выпуская много томную серию книг «Психологи Отечества», в которой представлены ведущие и малоизвестные труды классиков отечественной психологии, а также серии книг современных исследователей в области психологии развития и педагогической психологии. Настоящее методическое пособие построено таким образом, чтобы помочь студентам заочной и дистанционной форм обучения, для которых более остро стоит проблема непосредственной передачи знаний от педагога к ученику, освоить опыт, теоретическую позицию и методологию прежде всего отечественной возрастной психологии. Разумеется, это невозможно без

анализа наиболее влиятельных концепций западных психологов: их обзор также предусмотрен пособием.

Сама концепция настоящего пособия ориентирована на цели, которые стоят перед курсом «Психология развития». По нашему мнению, этот курс должен не столько способствовать повышению частнонаучной эрудиции студентов, обучающихся по специальности «Психология», сколько решать ряд взаимосвязанных методологических задач: создание четкой современной картины развития в онтогенезе (с уточнением ее специфических черт, установкой акцентов при изучении механизмов развития, выявлением узловых моментов в системе теоретических концепций и эмпирических знаний), формирование особого способа мышления (определяемого ведущими принципами отечественной психологии, современным типом научной рациональности, современным пониманием категорий «развитие», «социализация», «взросление»). Таким образом, курс «Психология развития» должен способствовать формированию целостного подхода к проблеме психического развития, организующего и преобразующего взаимосвязи между наиболее влиятельными концепциями, а также отраслями психологического знания и смежными отраслями гуманитарных знаний. В связи с указанными целями курса «Психология развития» чрезвычайно важной является форма преподавания и ее возможности для ориентации студентов в самых широких современных знаниях и многообразных концепциях психического онтогенетического развития. В этой связи настоящее методическое пособие построено как путеводитель по разделам курса с позиций отечественной психологии развития. Отечественная психология характеризуется единством взглядов на процесс развития психики и формирования личности в онтогенезе, основанным на признании гносеологического, мировоззренческого и интеграционного (общекультурного) значения культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и его учения о структуре и динамике воз-

раста. Таким образом, данное методическое пособие построено как хрестоматия, иллюстрирующая основные положения программы курса «Психология развития» выдержками из трудов классиков отечественной психологии, а также авторитетных современных исследователей в этой области.

Для освоения курса «Психология развития» студенты точной и дистанционной форм обучения не могут ограничиться только изучением данного пособия: каждая тема содержит ряд контрольных вопросов, требующих подробного изучения книг серии «Психологи Отечества» и других серий книг, выпускаемых МПСИ. После каждого контрольного вопроса в скобках указаны номера книг из списка литературы по теме. Выполнение контрольных работ и определение содержания основных психологических понятий по теме требуют тщательного и планомерного изучения литературы, выработки умения выбирать, сопоставлять знания, а также культуры изложения и цитирования. Ответы на вопросы и определения научных понятий должны быть подробны и содержательны. Выполняя самостоятельную работу по освоению курса и анализу всего объема необходимой литературы (это прежде всего относится к анализу литературы, выпускаемой издательствами МПСИ, поскольку подчас в основном именно эта литература бывает доступна учащимся заочной и дистанционной форм обучения, проживающих вдали от столичных центров), студенты вправе рассчитывать на внимательный, подробный и содержательный анализ результатов их самостоятельной работы со стороны преподавателей.

Часть I

Теоретические проблемы психологии развития

Тема 1. Предмет, задачи и методы психологии развития

Психология развития — это раздел психологии, в котором изучаются вопросы развития психики в онтогенезе, закономерности перехода от одного периода психического развития к другому на основе смены типов ведущей деятельности [10]. Содержание психологии развития обусловлено тем, что она имеет дело с особой единицей анализа — возрастом, или периодом развития. Возраст характеризуется теми специфическими задачами освоения форм культуры, которые решаются человеком, а также качественно новыми типами деятельности и соответствующими им психологическими новообразованиями, которые возникают на данной ступени развития и определяют сознание человека, его отношение к себе и к окружающему миру в целом [10]. Таким образом, психология развития стремится к раскрытию психологического содержания возрастов на протяжении всего онтогенеза человека от рождения до старости.

Психология развития оформилась в качестве самостоятельной области знания к концу XIX в. Возникнув как детская психология, психология развития долго ограничивалась изучением закономерностей психического развития ребенка, однако запросы современного общества, новые достижения психологической науки, позволившие каждый возраст рассматривать с позиций развития, сделали очевидной необходимость целостного анализа онтогенетического процесса и междисциплинарных исследований. В настоящее время разделами психологии развития явля-

ются: детская психология (изучающая закономерности этапов психического развития от младенчества до подросткового возраста включительно), психология юности, психология зрелого возраста и геронтопсихология (психология старости).

Важнейшим принципом психологии развития является принцип историзма, делающий необходимым в раскрытии психологического содержания этапов онтогенеза изучение связи истории детства и других этапов развития с историей общества. Исторический принцип психологии развития проявляет себя и в том, что хронологические рамки и особенности каждого возраста не являются статичными - они определяются действием общественно-исторических факторов, социальным заказом общества.

Исторический анализ понятия «детство» дан в трудах П. П. Блонского [2], Л. С. Выготского [4], Д. Б. Эльконина [12], где вскрыты причины того, почему при сходных природных предпосылках уровень психического развития, которого достигает ребенок на каждом историческом этапе общества, не одинаковый. Детство — период, продолжающийся от новорожденное™ до полной социальной и, следовательно, психологической зрелости; это период становления ребенка полноценным членом человеческого общества. При этом продолжительность детства в первобытном обществе не равна продолжительности детства в эпоху средневековья или в наши дни. Этапы детства человека — продукт истории, и они столь же подвержены изменению, как и тысячи лет назад. Поэтому нельзя изучать детство ребенка и законы его становления вне развития человеческого общества и законов, определяющих его развитие. Продолжительность детства находится в прямой зависимости от уровня материальной и духовной культуры общества. Ход психического развития ребенка, согласно Л. С. Выготскому, не подчиняется вечным законам природы, законам созревания организма. Ход детского развития в классовом обществе, считал он, «имеет совершенно

определенный классовый смысл». Именно поэтому, он подчеркивал, что нет вечно детского, а существует лишь исторически детское [8].

Вопрос об историческом происхождении периодов детства, о связи истории детства с историей общества, об истории детства в целом, без решения которого невозможно составить содержательное понятие о детстве, был поставлен в детской психологии в конце 20-х годов XX века и продолжает разрабатываться до сих пор. Согласно взглядам советских психологов, изучать детское развитие *исторически* — значит изучать переход ребенка от одной возрастной ступени к другой, изучать изменение его личности внутри каждого возрастного периода, происходящее в конкретных исторических условиях [8].

В современной психологии развития **исторический анализ понятия «детство»** наиболее полно дан в **концепции Д. И. Фельдштейна, рассматривающего детство как социально-психологический феномен социума и особое состояние развития** [10, 11].

В концепции Д. И. Фельдштейна дан содержательный психологический анализ системы взаимодействия функциональных связей, определяющих социальное состояние Детства в его обобщенном понимании в конкретном обществе, а также найдены пути решения вопроса о том, что связывает между собой разные периоды Детства, что обеспечивает общее состояние Детства, что выводит его в другое состояние — во Взрослость.

Определяя детство как явление социального мира, Д. И. Фельдштейн выделяет следующие его характеристики.

Функционально — Детство предстает как объективно необходимое состояние в динамической системе общества, состояние процесса вызревания подрастающего поколения и поэтому подготовки к воспроизводству будущего общества.

В своем содержательном определении — это процесс постоянного физического роста, накопления психических

новообразований, освоения социального пространства, рефлексии на все отношения в этом пространстве, определения в нем себя, собственной самоорганизации, которая происходит в постоянно расширяющихся и усложняющихся контактах ребенка со взрослыми и другими детьми (младшими, сверстниками, старшими), взрослым сообществом в целом.

Сущностно — Детство представляет собой форму проявления, особое состояние социального развития, когда биологические закономерности, связанные с возрастными изменениями ребенка, в значительной степени проявляют свое действие, «подчиняясь», однако, во все большей степени регулирующему и определяющему действию социального [10,11].

И смысл всех содержательных изменений заключается не только в приобретении, присвоении ребенком социальных норм (на что, как правило, обращается основное внимание), а в самом развитии социального, социальных свойств, качеств, которые свойственны человеческой природе. Практически это осуществляется в достижении определенного уровня социализации, который типичен для конкретно-исторического общества, шире — для конкретно-исторического времени, но одновременно — это и состояние развития того социального уровня, который характеризует человека определенной эпохи, в данном случае современного человека* При этом социальное начало по мере взросления все активнее определяет особенности функционирования ребенка и содержание развития его индивидуальности.

Являясь сложным, самостоятельным организмом, Детство представляет неотъемлемую часть общества, выступая как особый обобщенный субъект многоплановых, разнохарактерных отношений, в которых оно объективно ставит задачи и цели взаимодействия со взрослыми, определяя направления их деятельности с ним, развивает свой общественно значимый Мир [10, 11].

По мнению Д. И. Фельдштейна, главной, внутренне заложенной целью Детства в целом и каждого ребенка, в частности, является взросление — освоение, присвоение, реализация взрослости. Но эта же цель — *взросление* детей, субъективно имеющая другую направленность — обеспечить это взросление, — выступает главной для Взрослого мира [9].

Отношение Взрослого сообщества к Детству, независимо от определения его верхней границы, отличается прежде всего стабильностью — это отношение как к особому состоянию, как к явлению, находящемуся вне взрослой сферы жизни. Автор концепции рассматривает проблему отношения Взрослого сообщества к Детству в широком социокультурном контексте и социально-историческом плане и выделяет позицию Мира Взрослых к Детству не как к совокупности детей разных возрастов — за рубежом Взрослого Мира (которых надо растить, воспитывать, обучать), а как к субъекту взаимодействия, как к особому собственному состоянию, которое общество проходит в своем постоянном воспроизводстве. Это не «социальный питомник», а развернутое во времени, ранжированное по плотности, структурам, формам деятельности и пр. социальное состояние, в котором взаимодействуют дети и взрослые [10,11].

Д. И. Фельдштейн подчеркивает важность позиции, которую взрослые занимают по отношению к детям в целом. Это позиция ответственности, включающая широкий спектр компонентов — от заботы о потомстве до стремления обеспечить нормальное будущее человечества. Но во всех случаях — это позиция посредника в освоении ребенком социального мира, посредника, без которого немислим переход детей в Мир Взрослых.

Однако, отмечает автор концепции, выполняя свою посредническую роль, взрослый всегда занимает по отношению к детям совершенно определенную позицию — ведущего, организующего, обучающего и практически отно-

сится к ребенку как к объекту воздействия, а не как к субъекту отношений [10, 11]. Д. И. Фельдштейн подчеркивает важность и психологическую перспективность исследования проблемы *взаимодействия* Взрослых и детей и раскрытие на социально-психологическом уровне функциональной нагрузки Взрослых по отношению к Детству.

Прогрессивно направленное изменение возможностей, потребностей детей в устойчивой последовательности (объективно задаваемой биологическими возможностями и уровнем социального развития) периодами, этапами, фаз развития, выполняющее единую цель взросления до перехода в новую среду отношений и связей, предстает как особая, развивающаяся система Детства, являющаяся подсистемой Общества, активной, движущейся частью единого социума. И главный смысл, идея этого развития — выполнение цели взросления, в которой сходятся и Детство, и Взрослость, и осознание, и освоение, и реализация растущим индивидом Социального Мира в его конкретно-исторической представленности через систему взаимодействия с Миром Взрослых [10, 11].

В современной психологии развития исторический анализ распространим не только на Детство как социально-психологический феномен социума, но и на Юность, Зрелость, Старость. Однако эти возрасты до последнего времени находились вне сферы актуальных интересов психологии развития (возрастной психологии), поскольку Зрелость рассматривалась как возраст «психологической окаменелости», а Старость — как возраст тотального угасания. Таким образом, развиваясь физически, социально, взрослый человек как бы исключался из процесса развития в его социально-психологическом значении и из истории развития самого конкретного человека как реально действующего субъекта, развития его сознания, самосознания, других личностных качеств [9].

Актуализация интереса психологии развития к изучению периодов Зрелости и Старости связана с гуманизацией

общества и начавшимся возрождением и активным развитием **акмеологии** (заявленном еще в работах Б. Г. Ананьева) как науки о периоде максимального расцвета личностного роста, высшего момента проявления духовных сил. Эти тенденции и научные подходы значительно изменили современную ситуацию понимания Взрослого, открыв новое пространство человека, акцентировав важность изучения главных моментов его творческого саморазвития [9]. Как указывает Д. И. Фельдштейн, эти важные и перспективные направления должны в будущем раскрывать проблему Взрослого в развитии и проблему его развития, что возможно лишь в том случае, если все этапы онтогенеза будут рассматриваться в единстве, а старость, в том числе и глубокая, будет изучаться как момент индивидуального пути. В познании взрослого, понимании его личностных характеристик важное значение приобретает учет исторической ситуации. Современный человек не только приобрел новые возможности выбора, новый уровень самосознания (имеющиеся исследования индивидов античности — А. Ф. Лосев, средневековья — Я. А. Гуревич и др. свидетельствуют о сложном пути приобретения человеком личности), но задачи, вставшие сейчас на рубеже тысячелетий, требуют от него дальнейшего развития в плане развертывания отношений, углубления самоопределения, «общего взросления». А постоянно растущие возможности (определяемые достижениями науки, техники, медицины, информатизации и пр.) обуславливают новую ситуацию развития взрослого, раздвигая рамки его жизни. И в этом плане особое значение приобретает проблема старости, проблема пожилого человека [9].

Среди отдельных разделов психологии развития геронтология является самым «молодым» направлением исследования. Именно сейчас ломаются прежние представления о старости. Все больше дифференцируются два ее аспекта — физический и психологический. Старость — закономерный этап в развитии человека, и все очевиднее

становятся возможности удлинения человеческой жизни, в том числе и за счет внутреннего саморазвития самого индивида, выработки его психологической устойчивости против старения [10].

Определение психологии развития как учения о периодах психологического развития и формирования личности в онтогенезе, их смене и переходах от одного возраста к другому, а также исторический анализ последовательных этапов онтогенеза свидетельствуют о том, что предмет психологии развития исторически менялся. В настоящее время **предмет психологии развития** — раскрытие общих закономерностей психического развития в онтогенезе, установление возрастных периодов, становление и развитие деятельности, сознания и личности и причин перехода от одного периода к другому, что невозможно без учета влияния на индивидуальное развитие человека культурно-исторических, этнических и социально-экономических условий.

Задачи психологии развития широки и многозначны. В настоящее время эта отрасль психологии приобрела статус научно-практической дисциплины, в связи с чем среди ее задач следует выделить задачи теоретические и практические. К числу теоретических задач психологии развития можно отнести изучение основных психологических критериев и характеристик Детства, Юности, Взрослости (Зрелости), Старости как социальных явлений и последовательных состояний общества, исследование возрастной динамики психических процессов и личностного развития в зависимости от культурно-исторических, этнических и социально-экономических* условий, различных видов воспитания и обучения, исследования дифференциально психологических различий (половозрелых и типологических свойств человека), исследования процесса взросления во всей его полноте и многообразных проявлениях.

К числу научно-практических задач, стоящих перед психологией развития, относятся создание методической

базы для контроля за ходом, полноценностью содержания и условиями психического развития на разных этапах онтогенеза, организация оптимальных форм деятельности и общения в детстве и юности, а также организация психологической помощи в периоды возрастных кризисов, в зрелом возрасте и старости [8].

Методы психологии развития

Как отмечал Д. Б. Эльконин, в развитии возрастной психологии (для него она представлялась как детская психология) наблюдалась борьба двух основных тенденций:

1. Феноменологического описания процессов психического развития, их симптомов.
2. Исследования внутренних закономерностей, которые лежат за этими симптомами [12].

Как указывал Д. Б. Эльконин, первоначально детская психология была описательной наукой. Ее основная стратегия заключалась в тщательном *наблюдении* за процессами развития.

Вначале появились наблюдения психологов за собственными детьми, оформляемые в виде записей и дневников (В. Прейер, 1912 и др.). Затем стали создаваться научные учреждения, где этот метод был основным. Например, Н. М. Щелованов организовал в 1920 г. в Ленинграде клинику нормального развития детей, в которой жили преимущественно подкидыши и сироты. За развитием детей в клинике велось круглосуточное наблюдение, благодаря чему было получено немало классических работ по детской психологии. Впервые были выявлены и описаны комплекс оживления у младенцев, интересные особенности развития детской ходьбы и хватания и т. д. [12]. В это время М. Я. Басов (1925) разрабатывал специальную методику психологических наблюдений за детьми, направленную против субъективизма в описании их поведения [12].

Особенность указанных исследований состояла в том, что они были связаны со специальной организацией педагогической работы с детьми. В клинике Н. М. Щелованова наблюдение за детским развитием предусматривало использование определенных педагогических средств. Так, для психического развития детей важное значение имеет их общение со взрослыми. Дефицит общения детей рассматривался как одна из центральных проблем. Н. Л. Фигурин предложил способ преодоления этой трудности путем организации «коллективных уроков». В клинике появился манеж, куда помещали детей, и воспитатель теперь мог одновременно общаться со всеми малышами. Это оказалось мощным средством психического развития детей [12].

Стратегия наблюдения имеет немало отрицательных черт, но главное — она чрезвычайно трудоемка. Для ее реализации необходимы высокая психологическая образованность исследователя и огромная затрата времени, гарантирующая сравнительно небольшую прибавку к уже имеющимся психологическим знаниям. Но у этой стратегии имеются и безусловные достоинства. Благодаря ей перед нами разворачивается конкретная жизнь определенного ребенка, которую можно сравнивать с другими конкретными наблюдениями и сделать соответствующие выводы. Знания о критических периодах жизни ребенка и о переходе от одного периода к другому получены в основном методом наблюдения [12].

После А. Бинэ, который впервые разработал систему тестов, в детскую психологию стал проникать метод изучения психического развития путем специальных проб. Это не всегда были тесты, т. к. тесты — задачи, стандартизированные по отношению к определенному возрасту, а пробы не обязательно стандартизированы. В целом данную стратегию можно назвать *стратегией срезов*. Метод специальных проб оказался эффективным и экономным и нашел широкое распространение. Его суть состояла в том, что определенный психический, процесс замерялся в различ-

ных его состояниях (применительно к отдельным возрастам) у большого количества испытуемых. Данные замеров обрабатывались, выводились средние показатели и появлялись отдельные точки, соотносимые с возрастными. Полученные точки соединялись в кривую, якобы представляющую картину развития изучаемого процесса [12].

Эта стратегия позволяла использовать в детской психологии экспериментальные приемы. Но что происходит между выделенными точками, по которым изучался психический процесс, установить было невозможно. Подобная стратегия, которую широко использовал А. Гезелл, скорее всего была связана с утверждением в детской психологии экспериментальной феноменологии. Некоторые психологи предлагали уменьшить промежутки между выделяемыми точками. Однако суть дела принципиально не менялась: ведь важно не то, как идет кривая в промежутке, а то, что за нею происходит.

В последующем стратегия срезов была соединена со способами лонгитюдного исследования. Первоначально у определенного числа испытуемых проводился срез. Через некоторое время у них же делался еще один срез и т. д. Этот метод исследования, который сейчас широко применяется, сохраняет общие недостатки стратегии срезов [12].

Д. Б. Эльконин отмечал еще одну стратегию исследования психического развития — сочетание наблюдения и эксперимента. Впервые в России эта стратегия была использована его сотрудниками, которые в течение четырех лет проводили исследования в одном классе (начиная с пятого). Экспериментаторы организовали пионерский клуб, чтобы школьники как можно дольше находились под контролем. Процесс наблюдения сочетался с вхождением самих наблюдателей в жизнь подростков. Особенность исследования состояла в том, что оно проводилось *сравнительным методом*: прослеживались *индивидуальные истории* развития подростков, которые сопоставлялись друг с дру-

гом. Это позволяло находить некоторые общие закономерности психического развития детей [12].

Л. С. Выготскому детская психология обязана возникновением новой, экспериментально-генетической стратегии исследования. Она состоит в следующем: в лабораторных условиях необходимо воссоздать некоторую модель развития определенной функции или способности ребенка, которой он ранее не обладал. Данную стратегию можно назвать стратегией *экспериментального генезиса* психических способностей. Ее реализация предполагает использование исследователями различных путей и средств *активного формирования* способности, генезис которой изучается. Экспериментальный характер такого генезиса связан с возможностями организации процесса формирования конкретной способности. Использование экспериментального генезиса как метода исследования возможно лишь на основе вполне определенной теории психического развития — культурно-исторической концепции Л. С. Выготского [12].

Сегодня существует несколько идей осуществления этой стратегии [8]:

1. Теория деятельности А. Н. Леонтьева: всякая деятельность выступает как сознательное действие, затем как операция и по мере формирования становится функцией. Движение осуществляется здесь сверху вниз — от деятельности к функции. Эта теория легла в основу собственных исследований А. Н. Леонтьева и его сотрудников по формированию у человека звуковысотного (или тонального) слуха как своеобразной сенсорной способности.
2. Теория формирования умственных действий П. Я. Гальперина: формирование психических функций происходит на основе предметного действия и идет от материального выполнения действия, а затем через его речевую форму переходит в умственный план. Это наиболее развитая концепция формирования Однако все, что ПОЛУ-

чено с ее помощью, выступает как лабораторный эксперимент. Как же соотносятся данные лабораторного эксперимента с реальным онтогенезом? Проблема соотношения экспериментального генеза с реальным генезом — одна из самых серьезных и до сих пор нерешенных. На ее значение для детской психологии указывали А. В. Запорожец и Д. Б. Эльконин. Определенная слабость стратегии формирования состоит в том, что она до сих пор применялась лишь к формированию познавательной сферы личности, а эмоционально-волевые процессы и потребности оставались вне экспериментального исследования.

3. Концепция учебной деятельности — исследования Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, в которых разрабатывалась стратегия формирования личности не в лабораторных условиях, а в реальной жизни — путем создания экспериментальных школ.
4. Теория «первоначального очеловечивания» И. А. Соколянского и А. И. Мещерякова, в которой намечены начальные этапы формирования психики у слепоглухонемых детей [8].

Стратегия формирования психических процессов — одно из достижений советской детской психологии. Это наиболее адекватная стратегия для современного понимания предмета детской психологии [8].

Литература по теме

1. *Ананьев Б. Г.* Психология и проблемы человекознания. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
2. *Блонский П. П.* Психология младшего школьника. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
3. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.
4. *Выготский Л. С.* Проблема возраста// Хрестоматия по детской психологии. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — С. 4-27.

5. *Выготский Л. С.* Психология развития как феномен культуры. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.

6. *Гальперин П. Я.* Психология как объективная наука. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.

7. *Гальперин П. Я.* Метод «срезов» и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления// Хрестоматия по детской психологии. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — С. 124-133.

8. *Обухова Л. Ф.* Возрастная психология. — М.: «Роспедагентство», 1996.

9. *Фельдштейн Д. И.* «Взросление» и развитие взрослого человека// Мир психологии. — 1999. — № 2. — С. 3—5.

10. *Фельдштейн Д. И.* Психология взросления. — М.: МПСИ: «Флинта», 1999.

11. *Фельдштейн Д. И.* Социальное развитие в пространстве — времени детства. — М.: МПСИ: «Флинта», 1997.

12. *Эльконин Д. Б.* Психическое развитие в детских возрастах. — М.: ИПП; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.

Вопросы контрольной работы

1. Как Д. Б. Эльконин и П. Я. Гальперин определяли предмет и задачи детской психологии? [7,12].
2. Опишите сущность и значение поэтапного социального анализа детства для развития представления о предмете психологии развития и методологии этой дисциплины [10, 11].
3. Как обосновал Б. Г. Ананьев необходимость включения исследования зрелых возрастов в предмет возрастной психологии? [1].
4. Как рассматривали Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин и Л. И. Божович связь детской и генетической психологии, детской и педагогической психологии, детской психологии и педагогики? [3, 4, 12].
5. В чем сущность экспериментально-генетической стратегии Л. С. Выготского? Каковы современные идеи ее осуществления? [5, 7].
6. В чем сущность инструментального метода в психологии развития? [5].

7. В чем принципиальное различие методов поперечных и продольных срезов? Каковы области применения этих методов? [12].

Дайте определение следующих понятий

- > Онтогенетическое развитие.
- > Исторический анализ Детства.
- > Социальное взросление.
- > Акмеология.
- > Лонгитюдный метод.
- > Экспериментально-генетическая стратегия исследования.

Тема 2. Психологическое понятие возраста и проблема периодизации психического развития

2.1. Психологическое понятие возраста

Возраст (в психологии) — конкретная, относительно ограниченная во времени ступень психического развития *индивида* и его развития *как личности*, характеризуемая совокупностью закономерных физиологических и психологических изменений, не связанных с различием индивидуальных особенностей [7].

Первая попытка системного анализа категории психологического возраста принадлежит Л. С. Выготскому. Психологический возраст он рассматривал как новый тип строения личности и деятельности и характеризовал его с позиций тех психических и социальных изменений, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный момент. Возраст, по определению Л. С. Выготского, это относительно замкнутый цикл развития, имеющий свою структуру

и динамику [2]. Учение Л. С. Выготского, которое развивалось и дополнялось его последователями и учениками, — это учение о структуре и динамике возраста.

Структура возраста включает в себя характеристику социальной ситуации развития ребенка, ведущего типа деятельности и основных психологических новообразований возраста. В каждом возрасте социальная ситуация развития содержит в себе противоречие (генетическую задачу), которое должно быть решено в особом, специфическом для данного возраста, ведущем типе деятельности. Разрешение противоречия проявляется в возникновении психологических новообразований возраста. Эти новообразования не соответствуют старой социальной ситуации развития, выходят за ее рамки. Возникает новое противоречие, новая генетическая задача, которая может быть решена благодаря построению новой системы отношений, новой социальной ситуации развития, свидетельствующей о переходе ребенка в новый психологический возраст [6]. Таким образом, по мнению Л. С. Выготского, возрасты представляют собой такое целостное динамическое образование, такую структуру, которая определяет роль и удельный вес каждой частичной линии развития. В каждую данную возрастную эпоху развития личность ребенка изменяется как целое в своем внутреннем строении, и законы изменения этого целого определяют движения каждой его части [2].

Как указывает Д. И. Фельдштейн, психологические характеристики возраста определяются конкретно-историческими условиями, в которых осуществляется развитие индивида, характером *воспитания*, особенностями его *деятельности и общения*. Для каждого возраста существуют своя специфическая «социальная ситуация развития» (Л. С. Выготский), определенное соотношение условий социальной среды и внутренних условий формирования индивида как личности. Объективно одни и те же элементы социальной среды влияют на людей разного возраста

по-разному, в зависимости от того, через какие ранее развившиеся психологические свойства они преломляются. Взаимодействие внешних и внутренних факторов порождает типичные психологические особенности, общие для людей одного возраста, определяя его специфику, а изменение отношений между этими факторами обуславливает переход к следующему возрастному этапу (Д. И. Фельдштейн). Возрастные ступени отличаются относительностью, условной усредненностью, что не исключает, однако, индивидуального своеобразия психического облика человека. Возрастная характеристика развития отражает определенную систему требований, предъявляемых обществом к человеку на том или ином этапе его жизни, и сущность его отношений с окружающими, его общественное положение [7]. Специфические характеристики возраста определяются особенностями вхождения ребенка в группы разного уровня развития и в учебно-воспитательные учреждения, изменением характера воспитания в семье, формированием новых видов и типов деятельности, обеспечивающих освоение ребенком общественного опыта, системы сложившихся знаний, норм и правил человеческой деятельности, а также особенностями физиологического развития. Понятие возрастных особенностей, возрастных границ не имеет абсолютного значения — границы возраста подвижны, изменчивы, имеют конкретно-исторический характер и не совпадают в различных социально-экономических условиях развития личности. Ныне принята следующая возрастная периодизация: младенчество (от рождения до 1 года); преддошкольное детство (1—3 года); дошкольное детство (3—6 лет); младший школьный возраст (6—10 лет); подростковый возраст (10—15 лет); юность: первый период (старший школьный возраст 15—17 лет), второй период (17—21 год); зрелый возраст: первый период (21—35 лет), второй период (35—60 лет); пожилой возраст (60—75 лет); старческий возраст (75—90 лет); долгожители (90 лет и выше) [7].

Учение Л. С. Выготского о структуре и динамике возраста положило начало системным исследованиям отечественных психологов, его последователей — Д. Б. Элькнина, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, Л. И. Божович и др. В настоящее время в отечественной психологии структуру психологического возраста принято оценивать на основе следующих критериев: социальной ситуации развития, ведущего типа деятельности, центральных новообразований возраста и возрастных кризисов.

1. Социальная ситуация развития. По мнению Л. С. Выготского, это главный компонент структуры возраста, который характеризует своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому, ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным [2]. Социальная ситуация развития определяет то, как ребенок ориентируется в системе общественных отношений, в какие области общественной жизни он входит, поэтому, по мнению Л. С. Выготского, характеристику любого возраста следует начинать с выяснения социальной ситуации развития [2].

2. Ведущий тип деятельности. Определение этого структурного компонента возраста было дано последователями и учениками Л. С. Выготского. Представление о том, что деятельности человека не являются рядоположенными, что в их общей массе следует выделять деятельность ведущую — не столько по отношению к другим деятельности, сколько по отношению к психическому, личностному развитию, к формированию тех или иных психологических

новообразований, т. е. деятельность, в ходе которой собственно и происходит ее интериоризация, содержалось уже в работах Л. С. Выготского [7]. В работах Л. И. Божович, Д. Б. Эльконина и др. было показано, что в основе познавательного развития ребенка, в основе развития его личности лежит непосредственная практическая деятельность. По мнению этих авторов, именно понятие «деятельности» подчеркивает связь самого субъекта с окружающей его действительностью. В этом контексте процесс развития рассматривался как самодвижение субъекта благодаря его деятельности с предметами, а факторы наследственности и среды выступали как условия, которые определяют не суть процесса развития, а лишь различные его вариации в пределах нормы [6].

Как подчеркивал Д. Б. Эльконин, введение понятия «деятельность» переворачивает всю проблему развития, обращая ее на субъекта. По его словам, процесс формирования функциональных систем есть процесс, который производит сам субъект. Никакое воздействие взрослого на процессы психического развития ребенка не может быть осуществлено без реальной деятельности самого субъекта. И от того, как эта деятельность будет осуществлена, зависит процесс самого развития [8].

В отечественной психологии принято определение ведущего типа деятельности, данное А. Н. Леонтьевым, который определил и основные характеристики этого понятия. По его мнению, признаком ведущей деятельности не являются чисто количественные показатели. Ведущая деятельность — это не просто деятельность, наиболее часто встречающаяся на данном этапе развития, деятельность, которой ребенок отдает больше всего времени. Ведущей А. Н. Леонтьев называл такую деятельность ребенка, которая характеризуется следующими тремя признаками [5].

Во-первых, это такая деятельность, в форме которой возникают и внутри которой дифференцируются другие, новые виды деятельности. Так, например, обучение в бо-

лее узком значении этого слова, впервые появляющееся уже в дошкольном детстве, прежде возникает в игре, т. е. именно в ведущей на данной стадии развития деятельности. Ребенок начинает учиться, играя.

Во-вторых, ведущая деятельность — это такая деятельность, в которой формируются или перестраиваются частные психические процессы. Так, например, в игре впервые формируются процессы активного воображения ребенка, в учении — процессы отвлеченного мышления. Из этого не следует, что формирование или перестройка всех психических процессов происходит только внутри ведущей деятельности. Некоторое психические процессы формируются и перестраиваются не непосредственно в самой ведущей деятельности, но и в других видах деятельности, генетически с ней связанных. Так, например, процессы абстрагирования и обобщения цвета формируются в дошкольном возрасте не в самой игре, но в рисовании, цветной аппликации и т. д., т. е. в тех видах деятельности, которые лишь в своем истоке связаны с игровой деятельностью [5].

В-третьих, ведущая деятельность — это такая деятельность, от которой ближайшим образом зависят наблюдаемые в данный период развития основные психологические изменения личности ребенка. Так, например, ребенок-дошкольник именно в игре осваивает общественные функции и соответствующие нормы поведения людей («что делает на заводе директор, инженер, рабочий»), а это является весьма важным моментом формирования его личности. Таким образом, ведущая деятельность — это такая деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития [5].

А. Н. Леонтьев углубил идеи Л. С. Выготского о ведущем типе деятельности, дал определение этого понятия, показал, что содержание и форма ведущей деятельности

зависят от конкретно-исторических условий, в которых протекает развитие ребенка, а также охарактеризовал механизм смены видов деятельности. Этот механизм, по мнению А. Н. Леонтьева, проявляется в том, что в ходе развития прежнее место, занимаемое ребенком в окружающем его мире человеческих отношений, начинает осознаваться им как несоответствующее его возможностям, и он стремится его изменить. Возникает открытое противоречие между образом жизни ребенка и его возможностями, уже определившими этот образ жизни. В соответствии с этим его деятельность перестраивается. Тем самым совершается переход к новой стадии развития его психической жизни [5].

В современной отечественной психологии роль ведущей деятельности в развитии личности в онтогенезе подробно рассматривается в трудах Д. И. Фельдштейна [7]. По мнению Д. И. Фельдштейна, закономерная смена ведущих типов деятельности задает общие границы периодов психического развития ребенка, его становления как личности. Типы ведущей деятельности так же мало зависят от воли ребенка, как, например, язык, которым он владеет. Это чисто социальные (точнее, социально-психологические) образования. Причем они имеют вполне конкретный исторический характер, т. к. детство и его периодизация представляют исторически обусловленный, конкретно-социальный феномен; меняющийся в разные социально-экономические эпохи, в разных обществах [7].

В связи с этим, указывает Д. И. Фельдштейн, психология развития изучает условия и конкретные механизмы превращения объективной структуры ведущего типа деятельности в формы субъективной активности ребенка, определяя закономерности формирования у него определенных потребностей, мотивов, эмоций, соответствующего отношения к людям и к предметам деятельности [7].

В целом деятельность, ее развитие характеризуются двояко: с одной стороны, весь процесс развития, смены

ведущих деятельностей может и должен быть описан как самодвижение, как процесс, подчиняющийся своей имманентной логике, т. е. как собственно психологический процесс, а с другой стороны, практически мы имеем дело с организуемой деятельностью, которая создает условия для развития человека как личности. Организованная обществом деятельность дает ту схему, в которой формируются отношения, потребности ребенка, его сознания, самосознания. Итак, саморазвитие — оно же развитие через задаваемые извне формы деятельности [7].

В трудах Д. И. Фельдштейна представлена подробная характеристика основных типов ведущей деятельности и определена закономерность их смены, определяющая, по мнению автора, развитие личности в онтогенезе [7].

Так, в младенчестве, в период от рождения до одного года, возникает непосредственно эмоциональное общение, которое и есть в этом возрасте ведущая деятельность ребенка. Эта основная деятельность младенца обуславливается самой природой человека как общественного существа. Ребенок в этот период ориентирован на установление социальных контактов [7].

В раннем детстве, с года до 3 лет, когда возникает потребность в общественном поведении и при этом отсутствует умение общественно действовать, тогда на первый план выдвигается и становится ведущей предметно-манипулятивная деятельность, в процессе которой ребенок овладевает не только формой человеческого общения между людьми, но прежде всего общественно выработанными способами употребления всех окружающих его вещей [7].

Усвоив в постоянных контактах со взрослыми оперативно-техническую сторону деятельности, ребенок в следующем, дошкольном возрасте (от 3 до 6 лет), выходит за пределы непосредственно житейских отношений. Ведущей в этот период становится развитая игровая деятельность. Именно в развитой сюжетно-ролевой игре ребенок

обнаруживает, что окружающие его люди обладают разнообразными профессиями, включены в сложнейшие отношения, и он сам, ориентируясь на нормы этих отношений, должен учитывать не только свою, но и чужую точку зрения. Игра выступает, во-первых, как деятельность, в которой происходит ориентация ребенка в самых общих, функциональных проявлениях жизни людей, их социальных функциях и отношениях. Во-вторых, на основе игровой деятельности у ребенка происходит возникновение и развитие воображения и символической функции [7].

В младшем школьном возрасте (от 6 до 10 лет) ведущей становится учебная деятельность, т. е. социальная деятельность по усвоению теоретических форм мышления. В процессе этой деятельности дети овладевают умением учиться и способностью оперировать теоретическими знаниями. Эта деятельность характеризуется усвоением начальных научных понятий в тех или иных сферах знания, у детей формируются основы ориентации в теоретических формах отражения действительности. При полноценном становлении этой деятельности у детей возникает необходимая произвольность психических процессов, внутренний план действий и рефлексия на собственные действия, на собственное поведение как важнейшие особенности теоретического сознания [7].

Дети подросткового возраста (от 10 до 15 лет) включаются в качественно новую систему отношений, общения с товарищами и со взрослыми в школе. Изменяется и их фактическое место в семье, а также среди сверстников в повседневной жизни. У ребенка в подростковом возрасте значительно расширяется сфера деятельности, а главное, качественно изменяется характер этой деятельности, значительно усложняются ее виды и формы. Подростки участвуют во многих разнообразных видах деятельности: в учебно-образовательном труде, в общественно-политической, культурно-массовой работе, в физкультурно-спортивной деятельности, в организаторском труде, в хо-

(ийственно-бытовом труде школы, во внешкольной индивидуально-предпринимательской работе, в творческом труде (техническое и художественное творчество, опытничество). Изменение социальной позиции ребенка в подростковом возрасте, его стремление *занять* определенное место в жизни, обществе, в отношениях со взрослыми находят отражение в резко повышенной потребности подростка оценить самого себя в системе «я и моя полезность для общества», «я и мое участие в жизни общества». Это место подростка в обществе определяется степенью его участия или возможностями его участия в деятельности, имеющей социально признаваемый характер. Именно данная деятельность становится ведущей в этот возрастной период. В развернутой просоциальной деятельности наиболее оптимально удовлетворяется потребность подростков в построении новых взаимоотношений со взрослыми, реализация самостоятельности [7].

Важнейшая особенность старшего школьного возраста (15—17 лет) состоит в том, что здесь ведущей деятельностью вновь становится учебная деятельность, активно сочетаемая с разнообразным трудом, что имеет большое значение как для выбора профессии, так и для выработки ценностных ориентации. Имея учебно-профессиональный характер, эта деятельность, с одной стороны, приобретает элементы исследования, с другой — получает определенную направленность на приобретение профессии, на поиск места в жизни. Основное психологическое новообразование данного возраста — это умение школьника составлять собственные жизненные планы, искать средства их реализации, вырабатывать политические, эстетические, нравственные идеалы, что свидетельствует о росте самосознания. Активно сочетаемая с социально признаваемым трудом, общественно-ориентированная учебно-профессиональная деятельность не только развивает познавательную-профессиональную направленность старших школьников, но и обеспечивает новый уровень их самооп-

ределения, связанный с превращением «внутренней позиции» старшеклассника (осознание своего Я в системе реально существующих отношений) в устойчивую жизненную позицию, в соответствии с которой жизненные планы ориентируются на потребности общества [7].

3. Центральные новообразования возраста. Как указывал Л. С. Выготский, на каждой данной возрастной ступени имеется центральное новообразование, как бы ведущее для всего процесса развития и характеризующее перестройку всей личности ребенка на новой основе. Вокруг основного, или центрального, новообразования данного возраста располагаются и группируются все остальные частные 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 назвал *центральными линиями развития* в данном возрасте, все другие частичные процессы, изменения, совершающиеся в данном возрасте, — *побочными линиями* развития [2].

При переходе от одной ступени развития к другой перестраивается, по мнению Л. С. Выготского, вся структура возраста, а следовательно, перестраиваются центральные линии развития: меняется значение и удельный вес отдельных линий развития в общей структуре развития, меняется их отношение к центральному новообразованию [2]. Л. С. Выготский привел пример смены центральных и побочных линий развития на примере развития речи. Так, развитие речи в раннем детстве, в период ее возникновения, настолько тесно и непосредственно связано с центральными новообразованиями возраста, когда только возникает в самых первоначальных очертаниях социальное и предметное сознание ребенка, что речевое развитие невозможно не отнести к центральным линиям развития рассматриваемого периода. Но в школьном возрасте, продолжающее-

ся речевое развитие ребенка состоит уже в совершенно другом отношении к центральному новообразованию данного возраста и, следовательно, должно рассматриваться в качестве одной из побочных линий развития [2].

В трудах Л. С. Выготского убедительно показано, как из жизни в социальной ситуации, характерной для каждого данного возраста, необходимо возникают и развиваются новообразования, свойственные данному возрасту. Эти новообразования, характеризующие в первую очередь перестройку сознательной личности ребенка, являются не предпосылкой, но результатом или продуктом возрастного развития. Изменение в сознании ребенка возникает на основе определенной, свойственной данному возрасту формы его социального бытия. Вот почему созревание новообразований относится не к началу, но к концу данного возраста [2].

Раз возникшие новообразования в сознательной личности ребенка приводят к тому, что изменяется сама эта личность, что не может не иметь самых существенных последствий для дальнейшего развития. Эти последствия настолько разносторонни и велики, что охватывают всю жизнь ребенка. Новая структура сознания, приобретаемая в данном возрасте, неизбежно означает и новый характер восприятий внешней действительности и деятельности в ней, новый характер восприятия внутренней жизни самого ребенка и внутренней активности его психических функций. Л. С. Выготский показал, как новые достижения в развитии, накапливаясь к концу возраста, перерастают социальную ситуацию и ведут к ее взрыву — кризису [2].

Проблема формирования основных новообразований возраста является одной из центральных для психологии развития на сегодняшний день. В многочисленных исследованиях современных отечественных психологов показано, что в результате развития определенной стороны деятельности, ее насыщения, увеличения объема и формирования соответствующей системы отношений внутри ее

формируются компоненты, которые все больше и больше с ней не согласуются, порождая новую ситуацию, новую позицию ребенка, объективно создавая условия для появления в итоге другой стороны деятельности. Д. И. Фельдштейном показано, как характер ведущей деятельности определяет содержание основных новообразований возраста [7]. Так, в предметно-практической деятельности развивается преимущественно интеллектуальная сфера, но насыщение ее, усвоение накопленного опыта обуславливают динамику мотивационно-потребностной, аффективной сферы личности, что приводит к возникновению новообразований, которые находятся в противоречии с породившей их стороной деятельности. В игровой деятельности дошкольника, представляющей одну из форм деятельности по усвоению норм взаимоотношений, возникают такие новообразования, как воображение и символическая функция, относящиеся к другой стороне деятельности — познавательной [7].

У младшего школьника актуализируется предметно-практическая, познавательная деятельность, выражающаяся в конкретной форме ведущей в этом возрастном периоде учебной деятельности. На ее основе формируется познавательная активность ребенка, а возникающие в результате ее развития новообразования — произвольность психических процессов, рефлексия на собственные действия, собственное поведение — лежат в другой плоскости, в деятельности по усвоению норм взаимоотношений, т. к. рефлексия, «поворот» учебной деятельности на себя вызывает потребность в развертывании отношений [7]. В подростковом возрасте центральным новообразованием является развитие самосознания, поскольку ведущей в этом возрасте становится социально-признаваемая и социально-одобряемая деятельность [7].

4. Возрастные кризисы. Это переломные точки на кривой развития, отделяющие один возраст от другого. В истории детской психологии многими авторами эмпириче-

ски отмечалась неравномерность детского развития, наличие особых, сложных моментов становления личности. При этом многие зарубежные исследователи (З. Фрейд, \. Гезелл и др.) рассматривали эти моменты как и болезни развития, и негативный результат столкновения развивающейся личности с социальной действительностью, а также как результат нарушения детско-родительских отношений. Развивая взгляд на возрастные кризисы как на формы отклонения психического развития от нормального пути, некоторые зарубежные психологи приходили к выводу о том, что кризисов в развитии может и не быть [4]. Л. С. Выготский разработал концепцию, в которой рассматривал возрастное развитие как диалектический процесс. Эволюционные этапы постепенных изменений в этом процессе чередуются с эпохами революционного развития — возрастными кризисами. Психическое развитие осуществляется посредством смены стабильных и критических периодов. В рамках стабильного возраста вызревают психические новообразования, которые актуализируются в критическом возрасте. Л. С. Выготский описал следующие возрастные кризисы:

- ч> кризис новорожденное™ — отделяет эмбриональный период развития от младенческого возраста;
- ^ кризис одного года — отделяет младенчество от раннего детства;
- ^^ кризис трех лет — переход к дошкольному возрасту;
- ^ кризис семи лет — соединительное звено между дошкольным и школьным возрастом;
- ч> кризис тринадцати лет — совпадает с переходом к подростковому возрасту.

На этих этапах развития происходит коренная смена всей «социальной ситуации развития» ребенка (возникновение нового типа отношений со взрослым), смена одного вида деятельности другим [2]. Л. С. Выготский показал, что в период кризиса развитие ребенка принимает бурный, стремительный, иногда катастрофический характер,

но негативное содержание развития не должно заслонять тех позитивных изменений личности, которые являются главными и составляют основной смысл всякого кризиса [2]. Так, позитивное значение кризиса одного года связано с теми положительными приобретениями, которые делает ребенок, становясь на ноги и овладевая речью. Важное достижение кризиса трех лет проявляется в том, что здесь возникают новые характерные черты личности ребенка. Установлено, что если кризис в силу каких-либо причин протекает вяло и невыразительно, то это приводит к глубокой задержке в развитии аффективной и волевой сторон личности ребенка в последующем возрасте [2].

В отношении семилетнего кризиса всеми исследователями отмечалось, что, наряду с негативными симптомами, в этом периоде имеется ряд больших достижений: возрастает самостоятельность ребенка, изменяется его отношение к другим детям. При кризисе в 13 лет снижение продуктивности умственной способности учащегося вызвано тем, что здесь происходит изменение установки от наглядности к пониманию и дедукции. Переход к высшей форме интеллектуальной деятельности сопровождается временным снижением работоспособности. Это подтверждается и на остальных негативных симптомах кризиса: за всяким негативным симптомом скрывается позитивное содержание, состоящее обычно в переходе к новой и высшей форме [2].

Хронологические границы возрастных кризисов достаточно условны, что объясняется значительным различием индивидуальных, социокультурных и других параметров. Форма, длительность и острота протекания кризисов может заметно различаться в зависимости от индивидуально-типологических особенностей ребенка, социальных условий, особенностей воспитания в семье, педагогической системы в целом [4]. Л. С. Выготский особо подчеркивал, что возрастные кризисы — нормативные, закономерные явления, необходимые для поступательного развития лич-

ности. Заслугой Л. С. Выготского является характеристика возрастного кризиса как центрального механизма динамики возрастов. Он вывел закон динамики возрастов, согласно которому силы, движущие развитие ребенка в том или ином возрасте, с неизбежностью приводят к отрицанию и разрушению самой основы развития всего возраста, с внутренней необходимостью определяя аннулирование социальной ситуации развития, окончание данной эпохи развития и переход к следующей возрастной ступени [2].

Л. С. Выготский подчеркивал, что в результате возрастного развития возникающие к концу данного возраста новообразования приводят к перестройке всей структуры сознания ребенка и тем самым изменяют всю систему его отношений к внешней действительности и к самому себе. Ребенок к концу данного возраста становится совершенно иным существом, чем тот, которым он был в начале возраста. Но это не может не означать и того, что необходимо должна измениться и социальная ситуация развития, сложившаяся в основных чертах к началу какого-то возраста. Ибо социальная ситуация развития не является ничем другим, кроме системы отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью. И если ребенок изменился коренным образом, неизбежно должны перестроиться и эти отношения. Прежняя ситуация развития распадается по мере развития ребенка, и столь же соразмерно с его развитием складывается в основных чертах новая ситуация развития, которая должна стать исходным моментом для следующего возраста [2]. Такая перестройка социальной ситуации развития и составляет, по мнению Л. С. Выготского, главное содержание возрастных кризисов.

Процессы перехода детей на новую возрастную ступень связаны с разрешением нередко весьма острых противоречий между сложившимися у них ранее формами взаимоотношений с окружающими людьми, с одной стороны, и своими возросшими физическими и психическими воз-

возможностями и притязаниями — с другой. Негативизм, упрямство, капризность, состояние повышенной конфликтности и другие свойственные возрастным кризисам негативные проявления обостряются в случае игнорирования взрослыми новых потребностей ребенка в сфере общения и деятельности и, напротив, смягчаются при правильном воспитании, гибкой смене педагогических воздействий [4].

Возрастные кризисы не ограничиваются периодами развития личности ребенка, однако кризисные периоды в зрелых возрастах и старости изучены сравнительно мало. Известные исследования зарубежных психологов (и прежде всего Э. Эриксона) убедительно показывают, что происходящие в это время процессы перестройки смысловых структур сознания и переориентации на новые жизненные задачи, ведущие к смене характера деятельности и взаимоотношений, оказывают глубокое влияние на дальнейший ход развития личности [4].

2.2. Проблема периодизации психического развития в психологии развития

В процессе онтогенеза эмпирически выделяется ряд сменяющих друг друга периодов, качественно различающихся с точки зрения строения, функционирования и соотношения различных психических процессов и характеризующихся особыми личностными образованиями. Поэтому поиск научных основ периодизации психического развития ребенка выступает как коренная проблема отечественной психологии развития, от разработки которой во многом зависит стратегия построения целостной системы воспитания растущих людей [7].

Проблема периодизации психического развития неоднократно обсуждалась в зарубежной психологии развития. В своих трудах Д. И. Фельдштейн дает подробный анализ зарубежных периодизаций психического развития — Э. Эриксона, Э. Шпрангера, Г. Салливена и др., — указывая

при этом, что эти концепции различаются прежде всего в соответствии с разными критериями, лежащими в их основании [7]. В одних случаях границы возрастных периодов выделялись исходя из сложившейся системы учебно-воспитательных учреждений, в других — в соответствии с «кризисными» периодами в развитии ребенка, в-третьих — согласно анатомическим и физиологическим особенностям, характеризующим это развитие. Значительная группа периодизаций психического развития строилась на основе вычленения какого-либо одного признака детского развития как условного критерия для разделения его на отдельные периоды. Так, З. Фрейд, рассматривая развитие ребенка лишь через призму его полового созревания, выделял в связи с этим стадии — оральную, анальную, фаллическую, латентную, генитальную, соответствующие бесполому, нейтральнополому, двуполому и половому детству. Г. Салливан создал периодизацию возрастного развития по аналогии с фрейдовской: как и у Фрейда, источником развития ребенка является определенная, несводимая с другими первичная потребность, но, в отличие от него, в качестве таковой принимается потребность в межличностных отношениях [7].

Э. Шпрангер разделил психику на телесную и духовную сферы и каждой из них приписал независимое друг от друга существование. Л. Кольберг в основу периодизации положил генезис морального сознания, которое предстает не просто усвоением внешних правил поведения, а процессом преобразования и внутренней реорганизации норм и правил, предъявляемых обществом. В результате «морального развития» складываются внутренние моральные стандарты [7]. А. Гезелл предпринял попытку упорядочить накопленный эмпирический материал в операциональной концепции развития по критерию «степени взрослости». С помощью измерения степени взрослости А. Гезелл стремился преодолеть дуализм организма и среды. Пытаясь выделить чередующиеся шкалы развития — обновление,

интеграцию, равновесие, — А. Гезелл, признавая факт культурных влияний, отрицал определяющий их характер для процесса развития личности. Культура, по его мнению, моделирует и канализирует, но не порождает этапов и тенденций развития [7].

Наиболее известной и распространенной в зарубежной психологии является периодизация Э. Эриксона, впервые охарактеризовавшего этапы всего жизненного цикла от рождения до старости. При несомненной ценности выделения в данной периодизации новообразований, выступающих важнейшими характеристиками отдельных периодов детства, Э. Эриксон рассматривает их отдельно друг от друга (каждая стадия, по его утверждению, возникает независимо от новообразований предыдущих стадий), не определяя движущих сил психосоциального развития личности, конкретных механизмов, которые соединяют развитие индивида и развитие общества. Из его периодизации выпадает то важнейшее звено, которое Л. С. Выготский обозначил как «социальная ситуация развития». А поскольку механизм связи между развитием общества и индивида оказывается невскрытым, остается объяснить его предопределенностью, что Э. Эриксон и делает [7].

Как указывает Д. И. Фельдштейн, все эти попытки классификации периодов онтогенеза не получили достаточного подтверждения в конкретных результатах изучения психического развития детей, хотя в ряду тех ученых, которые работали над построением периодизации психического развития, были крупнейшие психологи [7].

Анализ классификационных схем периодизации детского развития показывает, что для совершенствования учебно-воспитательного процесса, имеющего целью гармоническое развитие личности, потребовалось создание научной теории ее построения, основанной на изучении внутренней сущности онтогенеза, потому что «только внутренние изменения самого развития, только переломы и повороты в его течении могут дать надежное основание

для определения главных эпох построения личности ребенка» (Л. С. Выготский). Идеи Л. С. Выготского и А. И. Леонтьева послужили опорой для Д. Б. Эльконина, который сумел создать научно-продуктивную концепцию периодизации психического развития личности, общепринятую в отечественной психологии [7].

Краеугольным камнем научного базиса общепринятой в отечественной психологии концепции периодизации психического развития явилось учение Л. С. Выготского о возрасте, его структуре и динамике. Это учение позволяло рассматривать развитие как внутренне детерминированное, т. е. детерминированное не случайным набором внешних обстоятельств, а внутренними противоречиями. Л. С. Выготский писал, что только внутренние изменения самого развития, только переломы и повороты в его течении могут дать надежное основание для определения главных эпох построения личности ребенка [2]. При создании принципов построения периодизации развития, по мнению автора, необходимо учитывать динамику перехода от одного возраста к другому, когда «плавные», эволюционные периоды сменяются «скачками», «перерывами постепенности» [2].

Как указывал Л. С. Выготский, возрастные изменения здесь могут происходить или резко, критически, или же постепенно, плавно, литически. В литические периоды в течение длительного времени не происходит резких фундаментальных сдвигов и перемен. Изменения накапливаются медленно, затем происходит скачок, и обнаруживается возрастное новообразование. Результаты переломных изменений в личностных характеристиках отчетливо выступают лишь при сравнении особенностей детей в начале и в конце возрастного этапа [2].

Критические возрастные периоды отличаются тем, что на протяжении относительно короткого времени происходят выраженные психологические сдвиги, изменения в личности ребенка. Развитие принимает бурный характер рево-

люционного процесса. Основные особенности таких периодов:

ч> неотчетливость начала и конца кризиса;

ч> появление трудностей в воспитании детей. Они состоят в том, что «всякий ребенок в этом возрасте становится относительно трудновоспитуемым по сравнению с самим собой в смежном стабильном возрасте» [2].

Чередуясь со стабильными литическими, критические периоды являются поворотными пунктами в развитии, подтверждая, что развитие ребенка происходит по диалектическим законам. Возникновение нового в развитии всегда связано с отмиранием элементов старого. Однако значение критических периодов состоит не только в известной концентрации процессов отмирания — здесь всегда происходят и конструктивная работа, и позитивные изменения; именно они и составляют главный смысл каждого критического периода [7].

Помимо учения Л. С. Выготского о возрасте, в основу созданной Д. Б. Элькониним концепции периодизации психического развития легли такие общепринятые в отечественной психологии развития положения и принципы, как конкретно-историческое понимание природы детства с учетом социально-исторических условий развития ребенка, а также признание роли ведущей деятельности в психическом развитии. Теоретико-методологическое решение вопроса об основаниях выделения возрастов и их динамики Д. Б. Эльконин находит в рамках теории деятельности, с ее рассмотрением социальной природы психики и деятельности ребенка, социального характера его связей и с другими людьми, и с физическими объектами [7]. Вся деятельность развивается в рамках системы «ребенок в обществе», подсистемами которой являются «ребенок — вещь» и «ребенок — взрослый». В чем конкретно проявляется их социальный характер? Подсистема «ребенок — вещь» в действительности является подсистемой «ребенок — общественный предмет». Общественно выра-

ботанные способы действия с предметом не даны непосредственно, как некоторые физические характеристики вещей. Поэтому внутренне необходимым становится особый процесс усвоения ребенком общественных способов действий с предметами. Это «закономерно приводит его к взрослому человеку как носителю общественных задач деятельности» [8].

В подсистеме «ребенок — взрослый» взрослый выступает перед ребенком не со стороны случайных и индивидуальных качеств, а как носитель определенных видов общественной по своей природе деятельности. «Есть основание предполагать, что усвоение детьми задач, мотивов и норм отношений, существующих в деятельности взрослых, осуществляется через воспроизведение или моделирование этих отношений в собственной деятельности детей, в их сообществах, группах и коллективах» [8]. Таким образом, система «ребенок — взрослый» превращается, по Д. Б. Эльконину, в систему «ребенок — общественный взрослый». Взрослый осуществляет в общественной по своей природе 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 [6]."

Д. Б. Эльконин показал, 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» [8].

Д. Б. Элькониным 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 [6].

Закон чередования, периодичности в детском развитии позволяет по-новому представить периоды (эпохи) в стадии онтогенеза психики (см.: табл. 1 — дана по [6]).

Таблица 1
Периоды и стадии детского развития, по Д. Б. Эльконину

Раннее детство		Детство		Отрочество	
младенчество	ранний возраст	дошкольный возраст	младший школьный возраст	подростковый возраст	ранняя юность
М - П	О - Т	М - П	О - Т	М - П	О - Т
Кризис новорожденности	Кризис 1 года	Кризис 3 лет	Кризис 7 лет	Кризис 11—12 лет	Кризис 15 лет

Примечание.

М - П: мотивационно-потребностная сфера личности, развивающаяся в системе «ребенок – общественный взрослый».

О - Т: операционально-техническая сфера личности, развивающаяся в системе «ребенок – общественный предмет».

Гипотеза Д. Б. Эльконины, 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 челове-

ских отношениях; 1 год, 7 лет — кризисы мировоззрения, которые открывают ориентацию в мире вещей [6].

В концепции Д. Б. Эльконины преодолевается один из серьезных недостатков зарубежной психологии, где постоянно возникает проблема расщепления двух миров: мира предметов и мира людей. Д. Б. Эльконин показал, что это расщепление ложно, искусственно. На самом деле человеческое действие двулико: оно содержит собственно 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. 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 стороны — на способ исполнения. Эта микроструктура человеческого действия, согласно гипотезе Д. Б. Эльконины, отражается и в макроструктуре периодов психического развития [6].

Однако, по мнению Д. И. Фельдштейна, пафос теории Д. Б. Эльконины вовсе не в том, что подчеркивается неверность абсолютного противопоставления отношения ребенка к людям и к предметам и указывается на социальный характер обоих отношений, — все это лишь необходимые, вводные положения Д. Б. Эльконины, ведущие к действительному, оригинальному ядру его концепции. Сущность позиции Д. Б. Эльконины в том, что он предлагает пусть не исчерпывающее, но конструктивное решение, исходя из которого оказывается возможно построить логически законченную концепцию периодизации, ее внутренних движущих сил в рамках теории деятельности, решение проб-

лемы соотношения подсистем «ребенок — вещь» и «ребенок — взрослый» [7].

Д. Б. Элькониным на большом экспериментальном материале были определены возрастные рамки отдельных периодов. Показаны четко выделяющиеся кризисные переходы между ними. Предположено, что они связаны со сменой отдельных ведущих деятельностей. Предположено далее, что эта смена объясняется самодвижением деятельности, наличием в ней внутренних противоречий. Развивая идеи А. Валлона, который указывал, что «переход от одной стадии развития ребенка к другой является результатом того, что деятельность, преобладающая на первой стадии, становится второстепенной и, может быть, даже вовсе исчезает на следующей», Д. Б. Эльконин свою задачу видел в том, чтобы конкретно продемонстрировать, в чем именно содержательно заключается движение деятельности. Внутри системы ведущей деятельности Д. Б. Эльконин обнаруживает скрытое (выходящее на поверхность лишь в период так называемых психологических кризисов) диалектическое противоречие между двумя аспектами ведущей деятельности — операционно-техническим (интеллектуально-структурным, как сказал бы Ж. Пиаже), относящимся к развитию подсистемы «ребенок — вещь», и эмоционально-мотивационным, связанным с развитием подсистемы «ребенок — взрослый». Соответственно в общей последовательности ведущих деятельностей попеременно чередуются деятельности с преимущественным развитием то одной, то другой стороны. Об этом Д. Б. Эльконин пишет, указывая, что он формулирует гипотезу о периодичности процессов психического развития, заключающейся в закономерно повторяющейся смене одних периодов другими. За периодами, в которых происходит преимущественное развитие мотивационно-потребностной сферы, закономерно следуют периоды, в которых идет преимущественное формирование операционно-технических возможностей детей, и наоборот [7].

Разработанная Д. Б. Элькониным периодизация позволила раскрыть многие важные особенности психического развития ребенка — прежде всего закономерности смены ведущих типов деятельности, появление основных новообразований на разных возрастах и др. Продуктивность рассматриваемой периодизации и адекватность ее реальному процессу детского развития подтверждена многочисленными эмпирическими исследованиями различных этапов онтогенеза, проведенными в последние 20 лет [7].

Стержневые принципы периодизации Д. Б. Эльконина, ее основные положения послужили базой для проведения дальнейших исследований процесса развития личности растущих людей, определив направленность новых поисков, в частности, по раскрытию противоречий, обеспечивающих движение деятельности, выявлению характера развития отдельных видов деятельности на разных возрастных этапах развития личности. Эти исследования помогли Д. И. Фельдштейну развить представление Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина о закономерностях развития личности в онтогенезе, придать им современное звучание и создать на их основе **концепцию закономерности поуровневого социального развития личности в онтогенезе** [7].

Согласно этой концепции, целенаправленное рассмотрение в качестве объекта исследования особенностей социального развития детей, условий становления их социальной зрелости и анализ ее формирования на разных этапах современного детства позволили автору вычленить два основных типа реально существующих позиций ребенка по отношению к обществу, условно названных нами «Я в обществе» и «Я и общество» [7].

Первая позиция, где акцент делается на себя, отражает стремление ребенка понять свое Я — что такое Я и что Я могу делать. Вторая — касается осознания себя субъектом общественных отношений. Показательно, что обе эти позиции четко связываются с определенными ступенями развития детства — стадиями, периодами, этапами, фаза-

ми, фиксируя соответствующее положение растущего человека по отношению к социальной действительности, его возможности включения в деятельность и развития в ней. Именно в зависимости от характера и содержания деятельности, преобладающего развития той или другой ее стороны формируются, наиболее активно развертываются отношения ребенка к предметным воздействиям, к другим людям и самому себе, интегрируясь в определенной социальной позиции [7].

Предметно-практическая сторона деятельности, в процессе которой происходит социализация ребенка — освоение социального опыта через освоение орудий, знаков, символов, овладение социально зафиксированными действиями, их социальной сущностью, выработка способов обращения с предметами при оценке своих действий, умения присматриваться к себе, примерять себя к окружающему, рефлексии на свои действия и поведение, — связана с утверждением позиции Я среди других — «Я в обществе» [7].

Становление качественно иной социальной позиции «Я и общество» связано с актуализацией деятельности, направленной на усвоение норм человеческих взаимоотношений, обеспечивающей осуществление процесса индивидуализации. Ребенок стремится проявить себя, выделить свое Я, противопоставить себя другим, выразить собственную позицию по отношению к другим людям, получив от них признание его самостоятельности, заняв активное место в разнообразных социальных отношениях, где его Я выступает наравне с другими, что обеспечивает развитие у него нового уровня самосознания себя в обществе, социально ответственного самоопределения [7].

Иными словами, развертывание определенной позиции ребенка по отношению к людям и вещам приводит его к возможности и необходимости реализации накопленного социального опыта в такой деятельности, которая наиболее адекватно отвечает общему уровню психического и

личностного развития. Так, позиция «Я в обществе» особо активно развертывается в периоды раннего детства (с 1 года до 3 лет), младшего школьного (с 6 до 9 лет) и старшего школьного (с 5 до 17 лет) возрастов, когда актуализируется предметно-практическая сторона деятельности. Позиция «Я и общество», корни которой уходят в ориентацию младенца на социальные контакты, наиболее активно формируется в дошкольном (с 3 до 6 лет) и подростковом (с 10 до 15 лет) возрастах, когда особенно интенсивно усваиваются нормы человеческих взаимоотношений. Выявление и раскрытие особенностей разных позиций ребенка по отношению к обществу позволили выделить два типа закономерно проявляющихся рубежей социального развития личности, обозначенных автором промежуточными и узловыми [7].

Промежуточный рубеж развития - итог накопления элементов социализации - индивидуализации — относится к переходу ребенка из одного периода онтогенеза в другой (в 1 год, 6 и 15 лет). Узловой поворотный рубеж представляет качественные сдвиги в социальном развитии, осуществляющемся через развитие личности, он связан с новым этапом онтогенеза (в 3 года, 10 и 17 лет). Названные типы рубежей фиксируют достигаемый уровень социальной позиции растущим человеком, подчеркивая определенный характер этой позиции, которая образует «плоскость», необходимую для дальнейшего развития личности [7].

В социальной позиции, складывающейся на промежуточном рубеже развития (именно она обозначается автором формулой «Я в обществе»), реализуется потребность развивающейся личности в приобщении себя к обществу - от рассмотрения себя среди других, стремлении быть, как другие, до утверждения себя среди других, самореализации. На узловом, поворотном рубеже развития, когда формируется социальная позиция, обозначаемая автором формулой «Я и общество», реализуется потребность растущего человека в определении своего места в обществе, общественном признании — от сознания наличия

своего Я в системе равноправных отношений с другими людьми [7].

И промежуточные и узловые рубежи возникают в процессе социального развития не однажды — они, закономерно чередуясь, следуют один за другим. Однако при сохранении общего характера и принципов, однотипные рубежи качественно разнятся на разных уровнях развития личности по емкости и по содержанию, развертываясь в соответствующих формах, т. е. идет процесс постоянного насыщения социальных позиций детей [7].

Концепция Д. И. Фельдштейна имеет большое значение для современного развития учения о возрасте, поскольку позволяет не только раскрыть функциональную нагрузку каждого этапа развития, но и проследить по определенным параметрам наполнения, усложнения содержания процесса личностного развития на всей обширной дистанции взросления. Автор концепции, решая задачу выявления и оценки разных уровней становления личности через призму социального развития, подошел к построению целостной теоретической модели социально-нормативной периодизации развития, фиксирующей особенности становления социально ответственной позиции растущего человека, его мотивационно-потребностной сферы на разных фазах, периодах и стадиях онтогенеза — от саморазличения через самоутверждение к самоопределению и самореализации [7].

Литература по теме

1. Венгер А. Л. Проблемы детской психологии и научное творчество Д. Б. Эльконина / А. Л. Венгер, В. И. Слободчиков, Д. Б. Эльконин // Хрестоматия по детской психологии. — М.: ИПП, 1996. — С. 100–108.
2. Выготский Л. С. Проблема возраста // Хрестоматия по детской психологии. — М.: ИПП, 1996. — С. 4–20.
3. Гальперин П. Я. Проблема деятельности в советской психологии // Психология как объективная наука. — М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1999. — С. 249–271.
4. Кризисы возрастные // Психология: Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1990.

5. Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка // Хрестоматия по детской психологии. — М.: ИПП, 1996. — С. 20–27.

6. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. — М.: «Роспедагентство», 1996.

7. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.

8. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.

Вопросы контрольной работы

1. В чем сущность и значение учения Л. С. Выготского о возрасте для развития психологии развития? [2, 5, 7, 8].
2. Какова характеристика основных компонентов структуры возраста? [2, 5, 7, 8].
3. Каковы представления А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина и Д. И. Фельдштейна о роли ведущей деятельности в развитии ребенка? Подробно изложите точку зрения каждого ученого [3, 5, 7, 8].
4. В чем сущность возрастных кризисов, по Л. С. Выготскому? Каковы различия в трактовке психологического содержания возрастных кризисов в зарубежной и отечественной психологии? [2, 4, 6].
5. Какие ведущие принципы и положения отечественной психологии развития легли в основу концепции периодизации психического развития Д. Б. Эльконина? Каково значение этой концепции для раскрытия важнейших закономерностей психического развития ребенка? [1, 7, 8].
6. В чем сущность концепции поуровневого развития личности в онтогенезе Д. И. Фельдштейна и какова ее роль в понимании социального развития личности? [8].

Дайте определения следующих понятий

- > Психологический возраст.
- > Социальная ситуация развития.
- > Ведущий тип деятельности.
- > Центральные новообразования возраста.

- > Возрастные кризисы.
- > Периодизация психического развития.
- > Поуровневое развитие личности.

Тема 3. Представления о движущих силах, источниках и условиях психического развития в зарубежной и отечественной психологии

3.1. Теория онтогенетического развития психики в зарубежной психологии

Зарубежные теории онтогенетического развития психики, чрезвычайно авторитетные и оказавшие немалое влияние на развитие современной психологии развития, можно разделить на две группы в соответствии с их позицией в решении центральной проблемы онтогенеза: что более определяет развитие человека — природа или воспитание, т. е. факторы, связанные с наследственностью или обусловленные внешней средой [9]. На основании позиции в решении этой глобальной проблемы ряд влиятельных зарубежных концепций условно объединимы в рамках биогенетического подхода к оценке движущих сил и источника развития психики в онтогенезе: отдавая приоритет природе, они признавали наследственность основной детерминантой развития. Другая группа теорий, объединившихся вокруг идеи признания роли воспитания и внешних факторов среды (поведения матери, условий жизни, культурных факторов) в качестве главных элементов, лежащих в основе формирования поведения, была отнесена к социогенетическим концепциям развития.

3.1.1. Биогенетические концепции в зарубежной психологии развития

В рамках этого подхода в психологии развития первоначально происходило накопление фактов и их система-

гизация, накладываемая на временную сетку развития ребенка. Фиксировалось появление новых процессов и переломов в развитии детей. Большое влияние на возникновение первых концепций детского развития оказала теория Ч. Дарвина, впервые сформулировавшего идею о том, что развитие, генезис, подчиняется определенному закону. В дальнейшем любая крупная психологическая концепция всегда была связана с поиском законов детского развития [11].

К числу ранних психологических теорий относится **концепция рекапитуляции** Ст. Холла, которая явилась результатом перенесения биологического закона на процесс онтогенетического развития ребенка. **Биогенетический закон** (давший название этой группе концепций) был сформулирован **Э. Геккелем** и **И. Мюллером** в отношении эмбриона: в ходе внутриутробного развития животное или человек повторяет кратко те стадии, которые проходит данный вид в своем филогенезе. Следует отметить, что в самой биологии этот закон встретил критику и вокруг него развернулась научная борьба [16].

С. Холл сформулировал подобный же закон для послеплодного развития: онтогенез есть краткое повторение истории развития человеческого общества. Основания этой концепции связаны с наблюдениями за детьми: роется ребенок в песочке — это пещерная стадия жизни людей; аналогично в развитии ребенка находили нечто такое, что соответствовало стадии охоты, стадии обмена и т. д. Это, конечно, поверхностные обоснования приведенного закона. Но существовали и более серьезные: например, процессы развития рисунка в истории человечества и в детстве очень похожи друг на друга. Такая же «похожесть» наблюдается в истории речи и в ее становлении у ребенка (указательный жест, обрывки слов, односложные предложения, глагол и т. д.) [16].

Эти положения Ст. Холла, естественно, вызвали критику у многих психологов. Так, С. Л. Рубинштейн подчер-

кивал, что подобные аналогии несостоятельны: взрослый человек, как бы примитивен он ни был, вступает в отношения с природой, в борьбу за существование как готовый, созревший индивид; у ребенка совсем другие отношения с окружающей действительностью. Поэтому то, что кажется похожим, вызвано другими причинами, представляет собой другой феномен [13].

Другим существенным основанием критики теории рекапитуляции было признание ею предопределенности хода психического развития, игнорирования конкретно-исторического характера этого процесса, его зависимости от форм и способов взаимоотношений ребенка с окружающим миром. Эти теоретические позиции оказали влияние на все зарубежные концепции развития, объединенные в рамках биогенетического подхода. Как писал Д. Б. Элкони, теории психического развития ребенка, так или иначе связанные с идеей повторяемости в этом развитии истории человечества, принято называть теориями рекапитуляции, которые, на его взгляд, опираются на **концепцию преформизма** [16].

Идея «преформизма в развитии», «преформированного и непреформированного развития» неоднократно обсуждалась классиками отечественной психологии. Как показал Л. С. Выготский, существует много различных типов развития. Поэтому важно правильно найти то место, которое среди них занимает психическое развитие ребенка, т. е. определить специфику психического развития среди других процессов развития. Л. С. Выготский различал *преформированный* и *непреформированный* типы развития. Преформированный тип — это такой тип, когда в самом начале заданы, закреплены, зафиксированы как те стадии, которые явление (организм) пройдет, так и тот конечный результат, который явление достигнет. Здесь все дано с самого начала. Пример — эмбриональное развитие. Подобно ему, психическое развитие рассматривалось Ст. Хол-

лом как краткое повторение стадий психического развития животных и предков современного человека [11].

Непреформированный тип развития наиболее распространен на нашей планете. К нему же относятся и развитие Галактики, развитие Земли, процесс биологической эволюции, развитие общества. Процесс психического развития ребенка также относится к этому типу процессов. Непреформированный путь развития не предопределен заранее. Дети разных эпох развиваются по-разному и достигают разных уровней развития. С самого начала, с момента рождения ребенка не даны ни те стадии, через которые он должен пройти, ни тот итог, которого он должен достигнуть. Детское развитие — это непреформированный тип развития, но это совершенно особый процесс — процесс, который детерминирован не снизу, а сверху той формой практической и теоретической деятельности, которая существует на данном уровне развития общества [11].

В рамках концептуальной схемы биогенетического подхода (с его признанием ведущей роли наследственности в детском развитии, преформированного характера этого процесса) создавалась **теория трех ступеней детского развития К. Бюлера**. Эта теория интересна попыткой качественного анализа особенностей процесса развития (выделения стадий или этапов развития поведения). К. Бюлер выделил три ступени развития — инстинкт, дрессура, интеллект — и связал переход от одной стадии к другой не только с созреванием мозга и усложнением отношений с окружающей средой, но и с развитием аффективных процессов, с развитием переживания удовольствия, связанного с действием. В ходе эволюции поведения отмечается переход удовольствия «с конца на начало» действия (на первой стадии удовольствие возникает в результате удовлетворения потребности: на уровне навыка возникает функциональное удовольствие по ходу действия, на этапе интеллектуального решения задач имеет место предвосхищающее удовольствие). Таким образом, переход удовольствия

«с конца на начало», по К. Бюлеру, основная движущая сила развития поведения. Как указывал Д. Б. Эльконин, К. Бюлер под влиянием З. Фрейда выдвинул в качестве основного принципа развития всего живого принцип удовольствия. В разных формах поведения меняется место удовольствия, такое перемещение и лежит в основе перво-степенных стадий развития поведения. Эльконин писал, что эта теория уже принадлежит истории и интересна она лишь тем, что ставит проблему истории детства [16].

Взгляды К. Бюлера являются углублением концепции рекапитуляции, поскольку этапы развития ребенка отождествляются им со ступенями развития животных.

Как подчеркивал Л. С. Выготский, К. Бюлер пытался привести к одному знаменателю факты биологического и социокультурного развития и игнорировал принципиальное своеобразие развития ребенка. К. Бюлер разделял с почти всей современной ему детской психологией односторонний и ошибочный взгляд на психическое развитие как на единый и притом биологический по своей природе процесс (цит. по [11]).

В ходе развития представления об источнике и причинах развития психики в онтогенезе актуальным становился вопрос о том, как возникают приобретенные формы поведения (впервые вопрос был поставлен Э. Торндайком).

Оказалось, что они возникают не прямо под влиянием наследственности, а под воздействием окружающей среды. Но как соотносятся среда и наследственность? При попытке ответить на этот вопрос возникла **теория конвергенции, или теория двух факторов, разработанная В. Штерном.**

В. Штерн был специалистом в области дифференциальной психологии, в которой наиболее остро стоит проблема взаимоотношения биологического и социального. В это же время в психологии существовали две теоретические концепции, одинаково имеющие право на существование, — эмпиризм и нативизм. Если из двух противоположных точек зрения каждая может опираться на серьезные

основания, то истина должна заключаться в их соединении, так полагал В. Штерн. С его точки зрения, психическое развитие является результатом конвергенции внутренних данных с внешними условиями. Пример тому — игра: окружающая действительность доставляет материал для игры, а то, как и когда ребенок будет играть, зависит от врожденных компонентов инстинкта игры. В этой конвергенции ведущее значение остается за врожденными компонентами. Так возникла проблема «взвешивания» относительной роли двух названных факторов [16].

Несколько дальше В. Штерна пошел А. Гезелл. Согласно его теории, развитие не простая функция, определяющаяся х-элементами наследственности и у-элементами среды. Это *самообуславливающийся* процесс, поскольку развитие — *приспособление* ребенка к окружающей социальной среде, т. е. *адаптация*. Чтобы решить проблему взаимоотношения биологического и социального в процессе развития, нужен был адекватный метод. И один из таких методов был найден в сравнительных исследованиях близнецов (близнецовый метод). Близнецы бывают монозиготными (МЗ — идентичная наследственность) и дизиготными (ДЗ — у них разные наследственные основы). Возникает перспектива исследования относительного влияния наследственности и среды на психическое развитие детей, на их поведение. Сопоставляя коэффициенты различий в этом развитии, можно судить о взаимоотношении биологического и социального. Эти исследования проводились А. Гезелл ом [16].

Вклад А. Гезелла в детскую психологию прежде всего состоит в том, что он положил начало становлению детской психологии как **нормативной** дисциплины, которая описывает достижения ребенка в процессе роста и развития и на их основе строит разнообразные психологические шкалы. Он ввел в психологию метод лонгитюдного (продольного) исследования, разработал практическую систему диагностики психического развития ребенка от рожде-

ния до юношеского возраста, проводил систематические сравнительные исследования нормы и разных форм патологии [11].

Отмечая важные результаты этих исследований, необходимо подчеркнуть, что основной упор они делали на роль наследственного фактора для объяснения возрастных изменений. В своих исследованиях А. Гезелл ограничивался чисто количественным изучением сравнительных срезов детского развития, сводя развитие к простому увеличению, «приросту поведения», не анализируя качественных преобразований при переходе от одной ступени развития к другой, подчеркивал зависимость развития лишь от созревания организма. Пытаясь сформулировать общий закон детского развития, А. Гезелл обратил внимание на снижение темпа развития с возрастом: чем моложе ребенок, тем быстрее происходят изменения в его поведении. Но что скрывается за изменением темпа развития? В работах А. Гезелла трудно найти ответ на этот вопрос. Это и понятно, ибо следствием применяемых им срезовых (поперечных и продольных) методов исследования было отождествление развития и роста [11].

Работы А. Гезелла были критически проанализированы Л. С. Выготским, который назвал концепцию А. Гезелла «теорией эмпирического эволюционизма», раскрывающей социальное развитие ребенка как простую разновидность биологического, как приспособление ребенка к своей среде. Однако призыв А. Гезелла к необходимости контроля за нормальным ходом психического развития ребенка и созданная им феноменология развития (роста) от рождения до 16 лет не потеряли своего значения до сих пор (цит. по [11]).

Дальнейшее развитие психологии развития в рамках биогенетического подхода шло по пути анализа внутренних причин психического развития ребенка. В отличие от американской психологии, которая, по существу, остается психологией научения, европейские психологи (З. Фрейд,

Ж. Пиаже, К. Левин, А. Валлон, Х. Вернер) разрабатывали на основе созданных ими оригинальных методов исследования новые подходы к пониманию психического развития как качественного процесса, подчиняющегося внутренним законам самодвижения [11].

Концепция З. Фрейда в своих теоретических основах являлась концепцией взаимодействия двух факторов (наследственности и среды) в ходе психического развития ребенка. Разработанный им метод психоанализа привел его к пониманию значения бессознательных переживаний детства в жизни взрослой личности и позволил автору создать структурную теорию личности, в основе которой лежит конфликт между инстинктивной сферой душевной жизни человека и требованиями общества. В понимании отношений «ребенок — взрослый», «ребенок — общество» З. Фрейд наметил основные ориентиры. По З. Фрейду, общество — источник всевозможных травм (рождения, отнятия от груди и т.п.). На этой основе возникла теория развития как теория детских травм. По З. Фрейду, отношения «ребенок — взрослый», «ребенок — общество» с самого начала антагонистические. Отсюда и возникает проблема включения ребенка в общество — проблема социализации личности — в системе онтогенетических отношений между ребенком и обществом (цит. по [11]).

Наиболее плодотворное европейское направление изучения внутренних причин и закономерностей психического развития ребенка было создано швейцарским психологом **Жаном Пиаже** и получило название Женевской школы генетической психологии. Представители этой школы изучают происхождение и развитие интеллекта у ребенка. Для них важно понять механизмы познавательной деятельности ребенка, которые скрыты за внешней картиной его поведения. Для этой цели в качестве основного метода используется известный прием Ж. Пиаже, который ориентирован не на фиксации внешних особенностей поведения ребенка и поверхностного содержания его

высказываний, а на те скрытые умственные процессы, которые приводят к возникновению внешне наблюдаемых феноменов. Работы Ж. Пиаже и его учеников показали, что развитие интеллекта ребенка состоит в переходе от эгоцентризма (центрации) через децентрацию к объективной позиции ребенка по отношению к внешнему миру и себе самому [11].

Своеобразие развития психики ребенка психологи Женевской школы связывают с теми структурами интеллекта, которые формируются при жизни благодаря действию ребенка с предметами. Внешние материальные действия ребенка (до двух лет) первоначально выполняются развернуто и последовательно. Благодаря повторению в разных ситуациях действия схематизируются и с помощью символических средств (имитация, игра, речь и др.) уже в дошкольном возрасте переносятся во внутренний план. В младшем школьном возрасте системы взаимосвязанных действий превращаются в умственные операции. Порядок формирования фундаментальных структур мышления постоянен, но сроки их достижения могут варьировать в зависимости от внешних и внутренних факторов, и прежде всего от социальной и культурной среды, в которой живет ребенок. Согласно Ж. Пиаже, законы познавательного развития универсальны, они действуют как в процессе развития мышления ребенка, так и в ходе научного познания [11].

Видный представитель французской школы экспериментальной психологии **А. Валлон**, исследуя внутренние причины развития психики, акцентировал внимание на связи социума и психики ребенка. А. Валлон подчеркивал, 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 при-

рода человека не насаждается путем внешних влияний, социальное уже включено в биологию как абсолютная необходимость. По мнению А. Валлона, ребенок не пассивно приспосабливается к окружающему миру предметов и явлений, созданному предшествующими поколениями людей, а активно овладевает их достижениями в процессе многоплановой деятельности, всегда опосредованной отношениями ребенка и взрослого. Развитие начинается с ситуации, которую А. Валлон описывал как ситуацию симбиоза ребенка и взрослого (Л. С. Выготский называл «пра-мы»), где взрослый выступает в социальной позиции носителя человеческой культуры и способов ее освоения, стимулируя становление социальной активности растущего человека. Именно эта активность является определяющей характеристикой развивающейся личности, позволяя ей выходить за пределы накопленного опыта, сформированных качеств [15].

В процессе развития ребенка А. Валлон отмечал два кардинальных момента: переход от органического к психическому (здесь особое место принадлежит эмоциям, которые объединяют его с социальным миром, в них осуществляется симбиоз органического и психического) и переход от действия к мысли (он возможен благодаря подражанию). Источник, который, по мнению А. Валлона, формирует план субъективности, план сознания, лежит во взаимодействии с окружающими людьми [15].

В концепции А. Валлона намечены стадии развития личности. При этом заслугой автора является признание им роли общества в развитии ребенка, а также представление о том, что в основе динамики стадий развития лежит изменение деятельности: «Переход от одной стадии развития ребенка к другой является результатом того, что деятельность, преобладающая на первой стадии, становится второстепенной и, может быть, даже вовсе исчезает на следующей» (цит. по [15]). Таким образом, нацелившись на раскрытие внутренних причин психического развития ре-

бенка, концепция А. Валлона развивалась в направлении **преодоления биогенетического подхода** к исследованию психики ребенка. А. Валлон критиковал идею предопределенности развития со стороны наследственности, игнорирование зависимости онтогенетического развития от форм и способов взаимоотношений ребенка с окружающим миром (прежде всего со взрослыми), от характера и содержания его собственной деятельности.

Анализ биогенетических концепций детского развития был неполным без подробной характеристики двух наиболее ярких теорий, оказавших глубокое влияние на весь ход развития возрастной психологии — теории психического развития Ж. Пиаже и эпигенетической теории развития личности Э. Эриксона.

3.1.1.1. Теория психического развития Ж. Пиаже

С точки зрения швейцарского психолога Ж. Пиаже, интеллект, как и любая другая живая структура, не просто реагирует на раздражитель, он растет, меняясь и адаптируясь к миру. Собственно, цель развития — это адаптация к среде. Созданная им область знания правильно называется **генетической эпистемологией**, которая объединила биологию с эпистемологией (областью философии, изучающей происхождение знания, механизмы и условия формирования понятий, познавательных операций и т. д.), исследования Ж. Пиаже начались с его совместной работой с Симоном и Бине по совершенствованию шкалы интеллекта. Анализируя результаты тестирования, Ж. Пиаже заинтересовался закономерностями, обнаруженными им в неправильных ответах. Он предположил, что различия между детьми и взрослыми не ограничиваются объемом знаний, но объясняются различиями в способах познания [9].

Отказавшись от количественного (тестологического) подхода к изучению интеллекта, Ж. Пиаже разработал методику клинического интервью, когда ребенок должен отвечать на вопросы или манипулировать стимульным мате-

риалом. Такой подход позволял не только выявить знания, накопленные ребенком, но и открывать внутренние процессы — процессы мышления — в ходе ответов. Результаты этих интервью привели Ж. Пиаже к выводу, что для описания развития интегрированных процессов мышления у детей можно использовать логические модели. Для иллюстрации своей теории Ж. Пиаже придумал знаменитый эксперимент для обозначения сознания ребенком того, что физические вещества (объем, масса, количество) остаются постоянными, несмотря на изменения его формы или внешнего вида. Пиаже на глазах у ребенка переливал жидкость из одного стакана (широкого и низкого) в другой (высокий и узкий). Затем он спрашивал, сколько жидкости в высоком стакане. Большинство детей в возрасте 6—7 лет и старше отвечали, что количество жидкости осталось тем же, но дети до 6 лет утверждали, что в высоком стакане жидкости стало больше [9].

Пиаже заключил, что до достижения определенной стадии развития дети формируют свои суждения, опираясь в большей степени на перцептивные, чем на логические процессы. Другими словами, они верят своим глазам. Младшие дети видят, что уровень жидкости выше в высоком стакане, и потому считают, что там жидкости больше. С другой стороны, дети шести лет и старше отвечают на поставленный Пиаже вопрос, едва взглянув на стаканы. Они и так знают, что количество жидкости остается одинаковым, независимо от размера или формы стакана, в который она налита. Когда дети демонстрируют такую способность, психологи говорят, что им доступно понятие сохранения. Эти дети не основываются в своих суждениях исключительно на восприятии, но используют логику. Их знание исходит настолько же изнутри, насколько и из внешних источников [9].

По мнению Пиаже, интеллект не является ни чистой грифельной доской, на которой могут быть записаны знания, ни зеркалом, отражающим воспринимаемый мир. Если

получаемые человеком сведения, перцептивные образы или субъективные переживания соответствуют структуре его интеллекта, то эти сведения, образы и переживания «понимаются», или, на языке Пиаже, ассимилируются. Если же информация не соответствует структуре интеллекта, он отвергает ее (а в случае, когда его структура готова к изменению, она приспосабливается к новой информации). В терминологии Пиаже **ассимиляция**¹ — это интерпретация нового опыта исходя из существующих ментальных структур без какого-либо их изменения. С другой стороны, **аккомодация**² — это изменение существующих ментальных структур в целях объединения старого и нового опыта.

Таким образом, по мнению Пиаже, внешний мир в ходе онтогенетического развития начинает выступать перед ребенком в форме объектов не сразу, а в результате активного взаимодействия с ним. В ходе все более полного и глубокого взаимодействия субъекта и объекта происходит, как считал автор, их взаимное обогащение: в объекте выделяются все новые и новые стороны, характеристики, а у субъекта формируются все более адекватные, тонкие и сложные способы воздействия на мир с целью его познания и достижения сознательно поставленных целей [12].

Интеллект всегда стремится к установлению равновесия между ассимиляцией и аккомодацией, т. е. к наилучшей адаптации к окружающей среде, которая проявляется в устранении несоответствия между реальностью и ее отображением, созданным в уме. Равновесие, однако, не следует понимать как состояние покоя. Оно есть состояние непрерывной активности, в ходе которой организм компенсирует или нивелирует как реальные, так и ожидаемые

¹ **Ассимиляция** — в теории Пиаже — это процесс включения новой информации в качестве составной части в уже существующие у индивида схемы.

² **Аккомодация** — термин Пиаже для обозначения акта изменения наших мыслительных процессов, когда новый объект или идея не укладываются в наши понятия.

воздействия, выводящие систему из состояния равновесия. Это означает, что компенсация может представлять собой либо исправление дефекта, либо подготовку к воздействию, которое может к такому дефекту привести, если ничего не предпринимать [12].

По Ж. Пиаже, процесс уравнивания (достижения равновесия между средой и внутренними структурами) лежит в основе человеческой и, фактически, любой биологической адаптации. Для Пиаже развитие интеллекта является просто важным примером биологической адаптации. Он считал, что эти *инвариантные функции* адаптации, т. е. ассимиляция и аккомодация, образуют основу человеческой интеллектуальной адаптации к внешней среде и позволяют выжить человеку как виду. Описание механизма уравнивания у человека Ж. Пиаже осуществил в терминах ментальных структур [9].

Для обозначения ментальных структур Пиаже использовал термин **схема**. Схемы — это способы обработки информации, меняющиеся по мере того, как человек растет и получает больше знаний. Существуют два типа схем: сенсорные схемы, или действия, и когнитивные схемы, которые больше напоминают понятия. Мы перестраиваем наши схемы для приспособления (аккомодации) к новой информации и одновременно интегрируем (ассимилируем) новые знания в старые схемы [9].

Определив основные рабочие понятия Ж. Пиаже, перейдем к описанию двух основных его открытий — стадий развития интеллекта и эгоцентризма детского мышления.

Стадии развития интеллекта, по Ж. Пиаже

По мнению Пиаже, процесс развития интеллекта происходит следующим образом: схемы организуются в операции, различные сочетания которых соответствуют качественно различным стадиям когнитивного роста. По мере своего развития люди используют все более сложные схе-

мы для организации информации и понимания внешнего мира.

Согласно Пиаже, в этом развитии можно выделить четыре дискретных, качественно различных стадии, или периода. Он дал этим периодам следующие названия: сенсомоторная стадия (от рождения до 1,5–2 лет), дооперациональная стадия (от 2 до 7 лет — иногда ее рассматривают как первую фазу стадии конкретных операций), стадия конкретных операций (от 7 до 12 лет) и стадия формальных операций (начинающаяся в возрасте 12 лет и старше). Краткая характеристика этих стадий дана в табл. 2 (таблица дана по [9]).

Таблица 2

Стадии когнитивного развития, по Пиаже

Стадии	Возраст	Характерное поведение
Сенсомоторная	От рождения до 1,5-2 лет	Младенцы познают мир только посредством различных действий: рассматривания, хватания, сосания, кусания, жевания и др.
Дооперациональная	От 2 до 7 лет	Маленькие дети формируют понятия и пользуются символами, такими, как язык, для сообщения этих понятий окружающим. Эти понятия ограничены их личным (эгоцентрическим), непосредственным опытом. На дооперациональной стадии дети имеют очень ограниченные, иногда «магические» представления о причинах и следствиях и испытывают существенные трудности при классифицировании объектов или событий
Конкретных операций	От 7 до 11-12 лет	Дети начинают мыслить логически, классифицировать объекты по нескольким признакам и оперировать математическими понятиями (при условии применения этих операций к конкретным объектам или событиям). На стадии конкретных операций дети достигают понимания сохранения

Стадии	Возраст	Характерное поведение
Формальных операций	С 12 лет или чуть позже	Подростки способны провести анализ решения логических задач как конкретного, так и абстрактного содержания: они могут систематически обдумывать все возможности, строить планы на будущее или вспоминать прошлое, а также рассуждать по аналогии и метафорически

Сенсомоторная стадия (с рождения до 2 лет) - здесь адаптация осуществляется в форме развернутых и последовательных материальных действий ребенка. Младенцы используют схемы действия: рассматривание, хватание и т.п. — для ознакомления с окружающим миром. Сенсомоторной эта стадия называется потому, что при уравнивании интеллект младенца опирается на данные органов чувств и телесные движения [12].

Дооперациональная стадия (от 2 до 7 лет) — по Ж. Пиаже, она начинается в то время, когда дети начинают говорить и пользоваться языком и другими символическими средствами (имитация, игра). На этой стадии мышление ребенка имеет тенденцию к чрезмерной конкретности, необратимости, эгоцентризму, им трудно классифицировать объекты.

В течение дооперациональной стадии дети познают мир в основном через свои собственные действия. Они не выдвигают широких общих теорий о домах из кубиков, бабushках или собаках, а пользуются своим повседневным опытом для построения конкретных знаний. На дооперациональной стадии дети не делают обобщений о целом классе объектов, не могут они и продумать последствия конкретной цепи событий. Кроме того, они не понимают отличия между символом и обозначаемым им объектом. В начале этой стадии дети настолько серьезно относятся к названиям, что не могут отделить их буквальное значение от вещей, которые они представляют. К концу стадии благодаря повторению в различных ситуациях внешние

предметные действия схематизируются и с помощью символических средств переносятся во внутренний план. К концу этого периода дети узнают, что слова языка являются условными знаками и что одно слово может обозначать не только один, но и несколько объектов [9].

Стадия конкретных операций (от 7 до 11 лет) - здесь дети начинают использовать в мышлении логику. Они могут классифицировать предметы и иметь дело с иерархической классификацией, способны оперировать математическими понятиями и осмыслить закон сохранения. Например, на дооперациональной стадии ребенку трудно понять, что данное животное может одновременно являться и «собакой», и «терьером». Он способен одновременно иметь дело только с одним классом. Но семилетние дети понимают, что терьеры — это подгруппа внутри более широкой группы — собак. Они могут видеть также и другие подгруппы, например подгруппу «маленьких собак», таких, как терьеры и пудели, и подгруппу «больших собак», таких, как золотые ретриверы и сенбернары. Размышляя таким образом, они демонстрируют понимание иерархии классов. На стадии конкретных операций дети овладевают логическими операциями такого типа, и их мышление становится все более похожим на мышление взрослых [8]. Когда ребенок делает вывод о неизменности количества некоторого множества предметов, несмотря на произведенные изменения в их пространственном расположении, то считается, что его рассуждения основаны на понимании возможности вновь возвратиться к исходному расположению предметов просто за счет обращения движений, которые привели к данному изменению. Следовательно, его мышление обратимо [12].

Считается, что умственная гибкость такого рода тесно связана с возрастанием способности к «децентрации» и что она зависит от сформированности операциональных структур. Что же собой *представляют* эти структуры? Сло-

ко «операция» в теории Ж. Пиаже имеет точный смысл. Чтобы понять его, необходимо усвоить три вещи [12].

Первая. Операции — это действия. Правда, они не являются физическими манипуляциями, поскольку осуществляются только в уме. Тем не менее это действия и их источник — физические действия сенсомоторного периода.

Вторая. Действия, от которых ведут свое происхождение операции, не любые физические действия, скорее это действия типа комбинирования, упорядочения, разделения и перестановки предметов, т. е. они есть действия весьма общего характера.

Третья. Операция не может существовать сама по себе, но только внутри упорядоченной системы операций. А упорядоченность, организация системы всегда имеют форму «группы» или «группировки».

Однако новые символические действия все еще тесно связаны с конкретными предметами, с которыми выполнялись исходные физические действия: ребенок в основном думает о действии с физическими объектами, об их упорядочивании, классификации и т. д. Отсюда и название — период *конкретных* операций [12].

Когда Пиаже сравнивает сенсомоторный интеллект с интеллектом периода конкретных операций, то говорит о грех основных направлениях, по которым последний обнаруживает превосходство по сравнению с первым.

Первое. Сенсомоторный интеллект более статичен, менее подвижен. Он рассматривает вещи одну вслед за другой, не связывая их в единую картину.

Второе. Сенсомоторный интеллект нацелен только на практический успех. При операциональном мышлении гораздо больший интерес вызывают объяснение и понимание. Это изменение связано с развитием сознания, что и приводит к лучшему пониманию способов достижения целей.

Третье. Поскольку сенсомоторный интеллект ограничен реальными действиями, ~выполняемыми с реальными

предметами, он ограничен узкими пространственно-временными рамками. Символические действия имеют более широкую сферу приложения [12].

Стадия формальных операций (от 12 лет) характеризуется способностью оперировать абстрактными понятиями. На этом этапе подростки могут исследовать все логические варианты решения задачи, воображать вещи, противоречащие фактам, реалистически мыслить о будущем, формировать идеалы и понимать смысл метафор, недоступный детям младшего возраста. Для формально-операционального мышления больше не требуется связь с физическими объектами или фактическими событиями. Оно позволяет подросткам впервые задать себе вопрос: «А что будет, если..?» («А что, если бы я сказал это тому человеку?»). Оно позволяет им «проникать в мысли» других людей и принимать в расчет их роли и идеалы [9].

Можно ли ускорить смену стадий развития и, например, научить способного пятилетнего ребенка конкретным операциям? Пиаже назвал этот вопрос «американским», потому что его задавали всякий раз, когда он посещал Соединенные Штаты. Он отвечал, что, если бы даже это было возможно, в конечном счете ценность такого ускорения развития весьма сомнительна. Он подчеркивал, что важно не ускорить смену стадий, а предоставить каждому ребенку достаточное количество учебных материалов, соответствующих каждой стадии его роста, чтобы ни одна область интеллекта не осталась недоразвитой [9]. В своих трудах Ж. Пиаже часто анализировал отношение между «развитием» и «научением». «Научение» для него ни в коем случае не синонимично «развитию». Скорее он склонен приравнять «научение» к овладению знанием, поступающим из некоторого внешнего источника, т. е. он противопоставляет его овладению, являющемуся следствием собственной активности человека. Таким образом, если ребенок оказывается способным запомнить правильный ответ, или потому, что тот был ему сообщен, или пото-

му, что он получил вознаграждение, сам угадав этот ответ, то, несомненно, он научается. Но Пиаже убежден, что в этом случае не происходит никакого фундаментального развития, поскольку последнее осуществляется благодаря активному конструированию и саморегуляции [12].

Ж. Пиаже утверждал, что не существует разрывов в переходе от простейших типов адаптивного поведения к наиболее высокоразвитым формам интеллекта. Одно вырастает из другого. Поэтому даже в случае, когда интеллект развит настолько, что оказывается способным к использованию крайне абстрактных знаний, истоки этого знания следует искать в *действии*.

Пиаже многократно повторял: знание не приходит к нам извне «в готовом виде». Оно не есть «копия» реальности, ведь дело здесь не только в получении впечатлений, как если бы наш мозг был фотопластинкой. Знание также не есть нечто такое, что мы получаем при рождении. Мы должны *построить* его. И мы в течение многих лет медленно делаем это [12].

Открытие эгоцентризма детского мышления Ж. Пиаже

Общая задача, стоящая перед Пиаже, была направлена на раскрытие психологических механизмов целостных логических структур, но сначала он выделил и исследовал более частную проблему — изучил скрытые умственные тенденции, придающие качественное своеобразие детскому мышлению, и наметил механизмы их возникновения и смены [11].

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

ребенка. Эгоцентризм — это центральная особенность мышления, скрытая умственная позиция. Своеобразие детской логики, детской речи, детских представлений о мире лишь следствие этой эгоцентрической умственной позиции [11].

В исследованиях детских представлений о мире и физической причинности Пиаже показал, что ребенок на определенной ступени развития в большинстве случаев рассматривает предметы такими, какими их дает непосредственное восприятие, т. е. он не видит вещи в их внутренних отношениях. Ребенок думает, например, что луна следует за ним во время его прогулок, останавливается, когда он останавливается, бежит за ним, когда он убегает. Пиаже назвал это явление «реализмом». Именно такой реализм мешает ребенку рассматривать вещи независимо от субъекта, в их внутренней взаимосвязи. Свое мгновенное восприятие ребенок считает абсолютно истинным. Это происходит потому, что дети не отделяют своего Я от окружающего мира, от вещей [11].

Пиаже подчеркивает, что эту «реалистическую» позицию ребенка по отношению к вещам нужно отличать от объективной. Основное условие объективности, по его мнению, полное осознание бесчисленных вторжений Я в каждодневную мысль, осознание многих иллюзий, возникающих в результате этого вторжения (иллюзии чувства, языка, точки зрения, ценности и т. д.). По своему содержанию детская мысль, сначала полностью не отделяющая субъект от объекта и потому «реалистическая», развивается по направлению к объективности, реципрокности и релятивности. Пиаже считал, что постепенная диссоциация, разделение субъекта и объекта осуществляется вследствие преодоления ребенком собственного эгоцентризма [11].

Итак, первое направление децентрации детской мысли — **от «реализма» к объективности.**

Сначала, на ранних ступенях развития, каждое представление о мире для ребенка истинно; для него мысль и

вещь почти не различаются. У ребенка знаки начинают свое существование, будучи первоначально частью вещей. Постепенно, благодаря деятельности интеллекта, они отделяются от них. Тогда он начинает рассматривать свое представление о вещах как относительное для данной точки зрения. Детские представления развиваются от реализма к объективности, проходя ряд этапов: партиципации (сопричастия), анимизма (всеобщего одушевления), артифициализма (понимание природных явлений по аналогии с деятельностью человека), на которых эгоцентрические отношения между Я и миром постепенно редуцируются. Шаг за шагом в процессе развития ребенок начинает занимать позицию, позволяющую ему отличить то, что исходит от субъекта, и видеть отражение внешней реальности в субъективных представлениях. Субъект, который игнорирует свое Я, считает Пиаже, неизбежно вкладывает в вещи свои предрассудки, непосредственные суждения и даже восприятия. Объективный интеллект, ум, осознающий субъективное Я, позволяет субъекту отличать факт от интерпретации. Только путем постепенной дифференциации внутренний мир выделяется и противопоставляется внешнему. Дифференциация зависит от того, насколько ребенок осознал свое собственное положение среди вещей [11].

Пиаже считал, что параллельно эволюции детских представлений о мире, направленной от реализма к объективности, идет развитие детских идей **от абсолютности («реализма») к реципрокности (взаимности).** Реципрокность появляется тогда, когда ребенок открывает точки зрения других людей, когда он приписывает им то же значение, что и своей собственной, когда между этими точками зрения устанавливается соответствие. С этого момента он 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, т. к., по мнению Пиаже, представления об объективной реальности — это то, наиболее общее, что есть в разных точках зрения, в чем разные умы согласны между собой [11].

В экспериментальных исследованиях Пиаже показал, что на ранних стадиях интеллектуального развития объекты представляются для ребенка тяжелыми или легкими, согласно непосредственному восприятию. Большие вещи ребенок считает всегда тяжелыми, маленькие — всегда легкими. Для ребенка эти и многие другие представления абсолютны, пока непосредственное восприятие кажется единственно возможным. Появление других представлений о вещах, как, например, в эксперименте с плаванием тел: камешек — легкий для ребенка, но тяжелый для воды, — означает, что детские представления начинают терять свое абсолютное значение и становятся относительными [11].

Отсутствие понимания принципа сохранения количества вещества при изменении формы предмета еще раз подтверждает, что ребенок сначала может рассуждать лишь на основе «абсолютных» представлений. Для него два равных по весу шарика из пластилина перестают быть равными, как только один из них принимает другую форму, например, чашки. Уже в ранних работах этот феномен Пиаже рассматривал как общую черту детской логики. В последующих исследованиях он использовал появление у ребенка понимания принципа сохранения в качестве критерия возникновения логических операций и посвятил его генезису эксперименты, связанные с формированием понятий о числе, движении, скорости, пространстве, о количестве и др.

Мысль ребенка развивается еще и в третьем направлении — от **реализма к релятивизму**. Вначале дети верят в существование абсолютных субстанций и абсолютных качеств. Позднее они открывают, что явления связаны между собой и что наши оценки относительны. Мир независи-

мых и спонтанных субстанций уступает место миру отношений. Сначала ребенок считает, скажем, что в каждом движущемся предмете есть специальный мотор, который выполняет главную роль при движении объекта. В дальнейшем он рассматривает перемещение отдельного тела как функцию от действий внешних тел. Так, движение облаков ребенок уже начинает объяснять иначе, например, действием ветра. Слова «легкий» и «тяжелый» также теряют свое абсолютное значение, которое они имели на протяжении ранних стадий, и приобретают относительное значение в зависимости от избранных единиц измерения [11].

Наряду с качественным своеобразием содержания детской мысли, эгоцентризм обуславливает такие особенности детской логики, как синкретизм (тенденцию связывать все со всем), соположение (отсутствие связи между суждениями), трансдукцию (переход от частного к частному, минуя общее), нечувствительность к противоречию и др.

Феномены, открытые Пиаже, разумеется, не исчерпывают всего содержания детского мышления. Значение экспериментальных фактов, полученных в исследованиях Пиаже, состоит в том, что благодаря им открывается оставшееся долгое время малоизвестным и непризнанным важнейшее психологическое явление — умственная позиция ребенка, определяющая его отношение к действительности [11].

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 [11].

По мнению Пиаже, эгоцентризм — следствие внешних обстоятельств жизни субъекта. Однако отсутствие знаний — это лишь второстепенный фактор в образовании детского эгоцентризма. Главное — это спонтанная позиция субъекта, в соответствии с которой он относится

к объекту непосредственно, не учитывая себя в качестве мыслящего существа, не осознавая субъективности своей собственной точки зрения.

Пиаже подчеркивал, что снижение эгоцентризма объясняется не добавлением знания, а трансформацией исходной позиции, когда субъект соотносит свою исходную точку зрения с другими возможными. Освободиться в каком-то отношении от эгоцентризма и его следствий — значит в этом отношении децентрироваться, а не только приобрести новые знания о вещах и социальной группе. По словам Пиаже, освободиться от эгоцентризма — значит осознать то, что было воспринято субъективно, найти свое место в системе возможных точек зрения, установить между вещами, личностями и собственным Я систему общих и взаимных отношений [11].

Вслед за открытием эгоцентризма детского мышления Ж. Пиаже описал феномен эгоцентрической речи. Раскрывая сущность этого феномена, важно помнить, что для Ж. Пиаже язык не формирует мышление, а лишь отражает его. Пиаже видит в нем только проявление того, что он называл «общей символической функцией» [12] (для сравнения вспомним высказывание Л. С. Выготского по поводу того, что мышление не «отражается», но «совершается» вслове [5]).

Пиаже считал, что детская речь эгоцентрична прежде всего потому, что ребенок говорит лишь «со своей точки зрения» и, самое главное, он не пытается стать на точку зрения собеседника. Для него любой встречный — собеседник. Ребенку важна лишь видимость интереса, хотя у него, вероятно, есть иллюзия, что его слышат и понимают. Он не испытывает желания воздействовать на собеседника и действительно сообщить ему что-либо. Эгоцентрическая речь, выражающая «логику чувств» и адресованная ребенком самому себе, по мнению Ж. Пиаже, постепенно отомрет, уступив место речи, адресованной другим и выполняющей коммуникативную функцию.

Учение Ж. Пиаже встретило критику со стороны Л. С. Выготского. Им было, в частности, показано, что эгоцентрическая речь выступает одним из этапов формирования мышления и речи. То есть в ходе психического развития эгоцентрическая речь не исчезает, а превращается во внутреннюю речь. Эгоцентризм, согласно Л. С. Выготскому, не является изначально предопределенным состоянием, а лишь характеризует особенности одного из этапов развития высших психических функций [5].

3.1.1.2. Эпигенетическая теория развития личности Э. Эриксона

Теория Э. Эриксона возникла из практики психоанализа. Однако, в отличие от теории З. Фрейда, его модель развития является психосоциальной, а не психосексуальной. Тем самым акцентировались воздействия культуры и общества на развитие, а не влияние удовольствия, получаемого от стимуляции эrogenных зон. По его мнению, основы человеческого Я коренятся в социальной организации общества [17].

Э. Эриксон впервые использовал психоисторический метод (применение психоанализа к истории), что требовало от него равного внимания как к психологии индивида, так и к характеру общества, в котором живет человек [11].

По мнению Э. Эриксона, каждой стадии развития отвечают свои, присущие данному обществу ожидания, которые индивид может оправдать или не оправдать, и тогда он либо включается в общество, либо отвергается им. Эти соображения Э. Эриксона легли в основу двух наиболее важных понятий его концепции — «групповой идентичности» и «эгоидентичности». 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. Эгоидентичность формируется параллельно с групповой идентичностью и создает у субъекта чувст-

(•устойчивости и непрерывности своего Я, несмотря на те изменения, которые происходят с человеком в процессе его роста и развития [11].

Формирование эгоидентичности или, иначе говоря, целостности личности, продолжается на протяжении всей жизни человека и проходит ряд стадий. Для каждой стадии жизненного цикла характерна специфическая задача, которая выдвигается обществом. Общество определяет также содержание развития на разных этапах жизненного цикла. Однако решение задачи, согласно Э. Эриксону, зависит как от уже достигнутого уровня психомоторного развития индивида, так и от общей духовной атмосферы общества, в котором этот индивид живет [11].

Задача младенческого возраста — формирование базового доверия к миру, преодоление чувства разобщенности и отчуждения. Задача раннего возраста — 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 новая задача — формирование трудолюбия и умения обращаться с орудиями труда, чему противостоит осознание 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 начала зрелости — 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 [11].

Решение каждой из этих задач, по Э. Эриксону, сводится к установлению определенного динамического соотношения между двумя крайними полюсами. Развитие личности — результат борьбы этих крайних возможностей, которая не затухает при переходе на следующую стадию развития. Эта борьба на новой стадии развития подавляется решением новой, более актуальной задачи, но незавершенность дает о себе знать в периоды жизненных неудач. Достижимое на каждой стадии равновесие знаменует собой приобретение новой формы эгоидентичности и открывает возможность включения субъекта в более широкое социальное окружение. При воспитании ребенка нельзя забывать, что «негативные» чувства всегда существуют и служат динамическими противочленами «позитивных» чувств на протяжении всей жизни [11].

Переход от одной формы эгоидентичности к другой вызывает кризисы идентичности. Кризисы, по Э. Эриксону, — это не болезнь личности, не проявление невротического расстройства, а «поворотные пункты», «моменты выбора между прогрессом и регрессом, интеграцией и задержкой».

В книге Э. Эриксона «Детство и общество» [17] представлена его модель «восьми возрастов человека». По мнению Эриксона, все люди в своем развитии проходят через восемь кризисов, или конфликтов. Психосоциальная адаптация, достигаемая человеком на каждой стадии развития, в более позднем возрасте может изменить свой характер, иногда — коренным образом. Например, дети, которые в младенчестве были лишены любви и тепла, могут стать нормальными взрослыми, если на более поздних стадиях им уделялось дополнительное внимание. Однако характер психосоциальной адаптации к конфликтам играет важную роль в развитии конкретного человека. Разрешение этих конфликтов носит кумулятивный характер, и то, каким образом человек приспосабливается к жизни на

каждой стадии развития, влияет на то, как он справляется со следующим конфликтом [9].

Согласно теории Эриксона, специфические, связанные с развитием конфликты становятся критическими только в определенных точках жизненного цикла. На каждой из восьми стадий развития личности одна из задач развития, или один из таких конфликтов, приобретает более важное значение по сравнению с другими. Однако, несмотря на то, что каждый из конфликтов является критическим только на одной из стадий, он присутствует в течение всей жизни. Например, потребность в автономии особенно важна для детей в возрасте от 1 до 3 лет, но в течение всей жизни люди должны постоянно проверять степень своей самостоятельности, которую они могут проявить всякий раз, вступая в новые отношения с другими людьми. Приведенные ниже стадии развития представлены своими полюсами. На самом деле никто не становится абсолютно доверчивым или недоверчивым: фактически люди варьируют степень доверия или недоверия на протяжении всей жизни [9].

В результате борьбы положительных и отрицательных тенденций в решении основных задач на протяжении эпигенеза формируются основные «добродетели личности» — центральные новообразования возраста. Поскольку позитивные качества противостоят негативным, то добродетели личности имеют два полюса — позитивный (в случае решения главной социальной задачи возраста) и негативной (в случае нерешенности этой задачи).

Так, базовая вера против базового недоверия рождает **НАДЕЖДУ — ОТДАЛЕНИЕ**; автономность против стыда и сомнения: **ВОЛЮ — ИМПУЛЬСИВНОСТЬ**; инициативность против вины: **ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННОСТЬ — АПАТИЮ**; трудолюбие против чувства собственной неполноценности: **КОМПЕТЕНТНОСТЬ — ИНЕРЦИЮ**; идентичность против диффузии идентичности: **ВЕРНОСТЬ — ОТРЕЧЕНИЕ**; близость против одиночества:

ЛЮБОВЬ — ЗАМКНУТОСТЬ; порождение против самопоглощенности: **ЗАБОТУ — ОТВЕРЖЕНИЕ**; эгоинтеграция против потери интереса к жизни: **МУДРОСТЬ — ПРЕЗРЕНИЕ** [11].

Этапы жизненного цикла и их характеристика, приведенная Э. Эриксеном, представлены в табл. 3 (таблица дана по [9]).

- 1. Доверие или недоверие.** Формирование этой первой формы эгоидентичности, как и всех последующих, сопровождается кризисом развития. Его показатели к концу первого 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 первого года жизни соотношение между базовым доверием ребенка к миру и базовым недоверием складывается в пользу первого [11].
- 2. Автономия или стыд и сомнение.** Начиная ходить, дети открывают для себя возможности своего тела и способы управления им. Они учатся есть и одеваться, пользоваться туалетом и осваивают новые способы передвижения. Когда ребенку удастся сделать что-либо самостоятельно, он обретает чувство самоконтроля и уверенности в себе. Но если ребенок постоянно терпит неудачи и его за это наказывают или называют неряшливым, грязным, неспособным, плохим, он привыкает испытывать стыд и сомнение в собственных силах [9].
- 3. Инициатива или чувство вины.** Дети в возрасте 4—5 лет переносят свою исследовательскую активность за пределы собственного тела. Они узнают, как устроен мир и как можно на него воздействовать. Мир для них состоит как из реальных, так и из воображаемых людей и вещей. Если их исследовательская деятельность в целом

Этапы психосоциального развития, по Э. Эриксону

Стадии	Психосоциальная стадия	Предмет конфликта развития	Социальные условия	Психосоциальный исход
Стадия 1 (от рождения до 1 года)	Младенчество (орально-сенсорная стадия)	Могу ли я доверять миру?	Поддержка, удовлетворение основных потребностей, преемственность. Отсутствие поддержки, депривация, непослдовательность	Доверие — недоверие
Стадия 2 (от 2 до 3 лет)	Ранний возраст (мышечно-анальная стадия)	Могу ли я управлять собственным поведением?	Разумная дозволенность, поддержка. Гиперопека, отсутствие поддержки и доверия	Автономия — сомнения
Стадия 3 (от 4 до 5 лет)	Возраст игры (лакомоторно-генитальная стадия)	Могу ли я стать независимым от родителей и исследовать границы своих возможностей?	Поощрение активности, наличие возможностей. Отсутствие возможностей, неодобрение активности	Инициатива — вина
Стадия 4 (от 6 до 11 лет)	Школьный возраст (лагентная стадия)	Могу ли я стать настоящим умелым, чтобы выжить и приспособиться к миру?	Систематическое обучение и воспитание, наличие хороших примеров для подражания. Плохое обучение, отсутствие руководства и поддержки	Трудолюбие — чувство неполноценности.

Стадии	Психосоциальная стадия	Предмет конфликта развития	Социальные условия	Психосоциальный исход
Стадия 5 (от 12 до 18 лет)	Отрочество и юность	Кто я? Каковы мои убеждения, взгляды и позиции?	Внутренняя устойчивость и преемственность, наличие четко определенных половых моделей для подражания и положительная обратная связь. Неясность цели, нечеткая обратная связь, неопределенные ожидания	Идентичность — Смешение ролей
Стадия 6 (ранняя взрослость)	Молодость	Могу ли я полностью отдать себя другому человеку?	Душевная теплота, понимание, доверие. Одиночество, остракизм	Близость — изоляция
Стадия 7 (взрослость)	Взрослость	Что я могу предложить будущим поколениям?	Целеустремленность, продуктивность. Обеднение личной жизни, регрессия	Генеративность — стагнация.
Стадия 8 (зрелость)	Поздняя зрелость	Доволен ли я прожитой жизнью?	Чувство завершенности жизненного пути, осуществление планов и целей, полноты и целостности. Отсутствие завершенности, неудовлетворенность прожитой жизнью	Целостность этого — отчаяние

эффективна, они учатся обращаться с людьми и вещами конструктивным способом и обретают сильное чувство инициативы. Однако если их строго критикуют или наказывают, они привыкают чувствовать себя виноватыми за многие свои поступки [9].

4. Трудолюбие или чувство неполноценности. В возрасте от 6 до 11 лет дети развивают многочисленные навыки и умения в школе, дома и среди своих сверстников. Согласно теории Эриксона, чувство Я значительно обогащается при реалистичном росте компетенции ребенка в различных областях. Все большее значение приобретает сравнение себя со сверстниками. В этот период особенно сильный вред наносит негативное оценивание себя по сравнению с другими.

5. Идентичность или смещение ролей. До наступления юности дети узнают целый ряд разных ролей — ученика или друга, старшего брата или сестры, ученика спортивной или музыкальной школы и т. д. В отрочестве и юности важно разобраться в этих различных ролях и интегрировать их в одну целостную идентичность. Юноши и девушки ищут базисные ценности и установки, охватывающие все эти роли. Если им не удается интегрировать стержневую идентичность или разрешить серьезный конфликт между двумя важными ролями с противоположными системами ценностей, результатом становится то, что Эриксон называет *диффузией идентичности* [9].

Пятую стадию в развитии личности характеризует самый глубокий жизненный кризис. Детство подходит к концу. Завершение этого большого этапа жизненного пути характеризуется формированием первой цельной формы эгоидентичности. Три линии развития приводят к этому кризису: это бурный физический рост и половое созревание («физиологическая революция»); озабоченность

тем, «как я выгляжу в глазах других», «что я собой представляю»; 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 [11].

6. Близость или изоляция. В поздней юности и ранней взрослости центральным противоречием развития является конфликт между близостью и изоляцией. В описании Эриксона близость включает в себя нечто большее, чем сексуальная близость. Это способность отдать часть себя другому человеку любого пола, не боясь потерять собственную идентичность. Успех при установлении такого рода близких отношений зависит от того, как были разрешены пять предыдущих конфликтов [9].

Интервал между юностью и взрослым состоянием, когда молодой человек стремится (путем проб и ошибок) найти свое место в обществе, Э. Эриксон назвал *«психическим моторием»*. Острота этого кризиса зависит как от степени разрешенности более ранних кризисов (доверия, независимости, активности и др.), так и от всей духовной атмосферы общества. Непреодоленный кризис ведет к состоянию острой диффузии идентичности, составляет основу специальной патологии юношеского возраста. *Синдром патологии идентичности*, по Э. Эриксону: 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 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 [11].

7. Генеративность или стагнация. Во взрослости, после того как предыдущие конфликты частично разрешены, мужчины и женщины могут уделить больше внимания и оказать помощь другим людям. Родители иногда находят себя, помогая своим детям. Некоторые люди могут бесконфликтно направить свою энергию на разрешение социальных проблем. Но неудача при разрешении предыдущих конфликтов часто приводит к чрезмерной поглощенности собой: излишней озабоченности своим здоровьем, стремлению непременно удовлетворить свои психологические потребности, уберечь свой покой и т. п. [9].

8. **Целостность эго или отчаяние.** На последних этапах жизни люди обычно пересматривают прожитую жизнь и по-новому оценивают ее. Если человек, оглядываясь на свою жизнь, испытывает удовлетворение, потому что она была наполнена смыслом и активным участием в событиях, то он приходит к выводу, что жил не зря и полностью реализовал то, что было ему отпущено судьбой. Тогда он принимает свою жизнь целиком, такой, какая она есть. Но если жизнь кажется ему напрасной тратой сил и чередой упущенных возможностей, у него возникает чувство отчаяния. Очевидно, что то или иное разрешение этого последнего в жизни человека конфликта зависит от совокупного опыта, накопленного в ходе разрешения всех предыдущих конфликтов [9].

Концепция Э. Эриксона называется эпигенетической концепцией жизненного пути личности. Как известно, эпигенетический принцип используется при изучении эмбрионального развития. Согласно этому принципу, все, что растет, имеет общий план. Исходя из этого общего

плана развиваются отдельные части. Причем каждая из них имеет наиболее благоприятный период для преимущественного развития. Так происходит до тех пор, пока все части, развившись, не сформируют функциональное целое. Эпигенетические концепции в биологии подчеркивают роль внешних факторов в возникновении новых форм и структур и тем самым противостоят преформистским учениям. С точки зрения Э. Эриксона, последовательность стадий — результат биологического созревания, но содержание развития определяется тем, что ожидает от человека общество, к которому он принадлежит. По Э. Эриксону, любой человек может пройти все эти стадии, к какой бы культуре он не принадлежал, все зависит от того, какова продолжительность его жизни [11].

Значение концепции Э. Эриксона заключается в том, что он впервые дал характеристику этапам всего жизненного цикла и ввел поздние возрасты в область интересов возрастной психологии. Он создал психоаналитическую концепцию об отношениях Я и общества и сформулировал ряд важных для практической психологии понятий «групповой идентичности», «эгоидентичности», «психического моратория» [11].

3.1.2. Социогенетические концепции психического развития

В целом социогенетические концепции исходят из представления о том, что психика человека на момент рождения представляет собой «чистую доску» и все можно сформировать в результате научения. Этот подход, отождествляющий научение и развитие, связан с общими установками бихевиоризма.

Это направление имеет глубокие корни в эмпирической философии и наиболее соответствует американским представлениям о человеке: человек есть то, что делает из него окружение, его среда. Это — направление в американской психологии, для которого понятие развития

отождествляется с понятием *научения*, приобретения нового опыта. Большое влияние на разработку этой концепции оказали идеи И. П. Павлова. Американские психологи восприняли в учении И. П. Павлова идею о том, что приспособительная деятельность характерна для всего живого [11].

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 ассоцианистическая концепция научения (Дж. Уотсон, Э. Газри). Когда внимание исследователей привлекли функции безусловного стимула в установлении новой ассоциативной стимульно-реактивной связи, возникла концепция научения, в которой главный акцент был сделан на значении подкрепления. Это были концепции Э. Торндайка и Б. Скиннера. 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 — концепциям Н. Миллера и К. Халла. Две последние концепции 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 [11].

Особым образом преломилась в сознании американских психологов еще одна идея павловского эксперимента — идея построения нового поведенческого акта в лаборатории, на глазах экспериментатора. Она вылилась в идею «технологии поведения», его построения на основе положительного подкрепления любого выбранного по желанию экспериментатора поведенческого акта (Б. Скиннер).

Столь механистический подход к поведению полностью игнорировал необходимость ориентировки субъекта в условиях собственного действия [11].

В классическом бихевиоризме проблема «развития ребенка» специально не акцентируется — там есть лишь проблема научения на основе наличия или отсутствия подкрепления под влиянием воздействия среды. По признанию Н. Миллера и Дж. Долларда, лабиринт — модель среды для американского психолога, т. к. лабиринтная методика моделирует отношения между организмом и средой. Однако перенести эту модель отношений организма и среды на социальное поведение человека не просто. Преодолеть трудности переноса теории научения на социальное поведение американские ученые попытались на основе синтеза бихевиоризма и психоанализа. Американская психология развития готовилась к восприятию психоанализа постепенно. Развитие нормативных исследований вело ко все более актуальной необходимости включения мотивационных и эмоциональных переменных в детское развитие. Стремление клиницистов понять развитие личности делало эту потребность еще более напряженной, а использование З. Фрейдом понятия драйва (здесь в смысле: *либидо*) облегчило объединение поведенческой теории К. Халла с элементами психоаналитических наблюдений мотивационного развития в детстве. Это объединение и составило основу того, что Н. Миллер и Дж. Доллард назвали теорией социального научения [11].

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

научения проблема развития поставлена с позиции первоначального антагонизма ребенка и общества, заимствованной от фрейдизма, и отметить некоторые важные частные достижения этой концепции [11].

Психологии известны три поколения теорий социального научения. Первое поколение, заявившее о себе в конце 30-х гг., представляли Н. Миллер, Дж. Доллард, Р. Сире, Дж. Уайтинг. Они наметили основные линии исследования: социальное научение в процессе воспитания ребенка, кросскультурный анализ (исследование воспитания и развития ребенка в разных культурах), развитие личности. Они ввели термин «социальное научение» и поставили проблему социализации, под которой понимали процесс, позволяющий ребенку занять свое место в обществе, это продвижение новорожденного от асоциального «гуманоидного» состояния к жизни в качестве полноценного члена общества. Как же происходит социализация? Все новорожденные похожи друг на друга, а через два—три года — это разные дети. Значит, говорят сторонники теории социального научения, эти различия — результат *научения*, они не врожденны [11].

Представители второго поколения теорий социального научения — А. Бандура, Дж. Гевирц, Д. Баер — расширили диапазон теории научения с целью объяснения сложного социального поведения. Чтобы сделать это, они вышли далеко за рамки кажущегося автоматическим процесса обусловливания. Альберт Бандура — ведущий теоретик социального научения — утверждает, что в повседневной жизни люди осознают последствия своих действий, т. е. они замечают, какие действия приводят к успеху, а какие — к неудаче, какие не дают никакого результата, и соответственно регулируют свое поведение. Наблюдая за *последствиями реакций*, они получают информацию, побуждение к действию и сознаваемое подкрепление. Люди способны предполагать, какое поведение является правильным в определенных условиях, и предвидеть, что может случиться в ре-

зультате определенных действий. В отличие от более механистической теории научения, теория социального научения отводит сознательному мышлению большую роль в руководстве поведением [9].

А. Бандура особо акцентировал внимание на том, что люди учатся не только на непосредственном опыте последствий своего поведения, но и наблюдая за поведением других людей и последствиями их поведения. Из этого поведения они также выводят основные принципы поведения и формулируют правила действий. Широко известной демонстрацией следования поведению модели является серия экспериментов Бандуры, в которых дети наблюдали в коротких фильмах поведение различного уровня агрессивности. Одна группа детей смотрела фильм, в котором агрессивное поведение вознаграждалось; другая — фильм, в котором оно наказывалось; третья группа видела фильм с неагрессивным игровым поведением; четвертая группа вообще не смотрела фильма. Дети, которые видели вознаграждение агрессии, после просмотра фильма вели себя значительно более агрессивно в своих играх, в то время как те дети, которые видели пример наказанной агрессии, были менее агрессивны в своем поведении. Не вызывает сомнений тот факт, что дети могут научиться выражать агрессию определенным способом в результате просмотра телевизионных передач, где показаны такие формы поведения [9].

Большую роль А. Бандура уделял проблеме научения и познания. Он расширил и усовершенствовал свою теорию социального научения, которой он дал новое название *социальной когнитивной теории*. Познание подразумевает мышление, и такое изменение названия теории отражает перенос акцента на мышление как на часть научения. Теоретики социального научения по-прежнему говорят о вознаграждении и наказании, но при этом признают, что дети наблюдают и за своим собственным поведением, и за поведением окружающих, и за последствиями своего и чужого поведения. Дети могут также предвидеть последствия на

основе своего прошлого опыта. Они формируют мнения о себе и об окружающих, а затем ведут себя таким образом, чтобы их поведение не противоречило этим мнениям [9].

Представители третьего поколения американской теории социального научения уделяют особое внимание анализу структуры семьи и других социальных институтов как важнейших факторов развития поведения ребенка. Одно из интересных направлений в изучении этих факторов разработано У. Бронфенбреннером [11].

В американской психологии, пишет Бронфенбреннер, существует понятие «возрастная сегрегация», которое характеризует перемены, происходящие в последние годы в жизни детей и молодого поколения. Возрастная сегрегация проявляется в неспособности молодых людей найти место в жизни общества. При этом человек чувствует себя оторванным от окружающих его людей и дел и даже враждебным к ним: он хочет заниматься своим собственным делом, но часто не знает точно, какое это дело и как им надо заниматься. Когда же молодой человек находит его, практическая работа не приносит удовлетворения, и интерес к ней быстро угасает. Этот факт оторванности молодых людей от других людей и настоящего дела в американской психологии получил название *отчуждения*. Корни отчуждения американские исследователи ищут в особенностях современной семьи. У. Бронфенбреннер обращает особое внимание на то обстоятельство, что большинство матерей работают. Характерно и то, что число других взрослых членов семьи, которые могли бы взять на себя обязанности по воспитанию ребенка в то время, когда матери работают, резко падает. Растет количество разводов, а следовательно, и детей, воспитывающихся без отца. Естественно, что и материальный уровень жизни в этих семьях низкий. Однако с психологическим перенапряжением и неудачами приходится иметь дело не только семьям бедняков. У. Бронфенбреннер пишет, что в домах более обеспеченных семей «может не быть крыс, но и им приходится также участвовать в крысиной борьбе за существование» [11].

Краткий обзор теорий социального научения показывает, что исследуемая им социализация в процессе научения — это стихийно совершающийся процесс. Развитие рассматривается ими как процесс количественного накопления навыков, связей, приспособлений [11].

Концепция социального научения показывает, как ребенок приспосабливается в современном мире, как он усваивает привычки, нормы современного общества. Ребенок входит в общество, как «крыса в лабиринт», а взрослый должен провести его по этому лабиринту, чтобы в результате он стал похож на взрослого. Ребенок рассматривается как существо, чуждое обществу. Но это принципиально неправильно, ребенок — часть общества, причем самая главная его часть; человеческое общество без детей — умирающее общество [11].

Социальная жизнь ребенка рассматривается современными американскими учеными так же, как и поведение детенышей животных — с позиций приспособления к среде. Еще Л. С. Выготский обращал внимание на то, что в американской психологии из понятия биологической эволюции полностью выводится социальная жизнь человека, а перенесение эволюционного принципа на изучение онтогенеза раскрывает «целиком и без остатка природу социального формирования личности». Это сведение социальности к биологическому взаимодействию организмов неприемлемо. «Здесь биологизм американской психологии достигает своего апогея. Здесь он празднует свои высшие триумфы, одерживая последнюю победу: раскрывая социальное, как простую разновидность биологического», — писал Л. С. Выготский (цит. по [11]).

Обзор зарубежных биогенетических и социогенетических концепций психического развития ребенка следует завершить уточнением позиций их представителей в отношении проблемы обучения и развития. Как указывал Д. Б. Эльконин, психологии развития известны три основных концепции обучения и развития: Э. Торндайка, Ж. Пиаже и Л. С. Выготского [16].

Э. Торндайк отождествлял процессы развития и обучения, Ж. Пиаже полагал, что обучение должно идти за развитием. Согласно Л. С. Выготскому, обучение ведет за собою развитие. Перечисленные концепции по-своему правильны, но при их оценке все зависит от того, что понимается под обучением [16]. По Э. Торндайку, обучение — это процесс приобретения навыков. Такая форма обучения существует, а навыки — в широком их понимании — внутренне связаны с развитием психики, составляя в некотором смысле его базис, устоявшийся его итог [16]. Согласно Ж. Пиаже, психическое развитие — прежде всего развитие интеллекта как перехода от одних его стадий к другим. Сам интеллект — особый механизм адаптации ребенка к среде. В основе этого механизма лежат ассимиляция и аккомодация. Их равновесие является целью развития интеллекта, которое имеет собственные внутренние закономерности. Именно им должно быть подчинено обучение. Если интеллект у ребенка недостаточно развит, то с этим ничего поделать нельзя. Поэтому обучение может быть эффективным лишь тогда, когда оно следует за развитием (правда, оно порой может разве что сдвинуть его стадии чуть-чуть вниз) [16].

3.2. Теории психического развития в отечественной психологии

Культурно-историческая концепция психического развития Л. С. Выготского

Л. С. Выготский впервые (1927 г.) выдвинул положение о том, что исторический подход должен стать ведущим принципом построения психологии человека. Он дал теоретическую критику биологических, натуралистических концепций человека, противопоставив им свою теорию культурно-исторического развития. Наиболее важным при этом было то, что идею историзма природы человеческой психики, идею *преобразования* природных механизмов психических процессов в ходе общественно-истори-

ческого и онтогенетического развития он ввел в конкретное психологическое исследование. Преобразование это понималось Л. С. Выготским как необходимый результат усвоения человеком продуктов человеческой культуры в процессе его общения с окружающими людьми [10].

Л. С. Выготский писал, что в ходе онтогенеза все своеобразие перехода от одной системы активности (животной) к другой (человеческой), совершаемого ребенком, заключается в том, что одна система не просто сменяет другую, но обе системы развиваются одновременно и совместно: факт, не имеющий себе подобных ни в истории развития животных, ни в истории развития человечества.

Если в биологическом развитии человека господствует *органическая* система активности, а в историческом развитии — *орудийная* система активности, если в филогенезе, следовательно, обе системы представлены порознь и развивались отдельно одна от другой, то в онтогенезе — и одно это, сводя воедино оба плана развития поведения: животный и человеческий, делает совершенно несостоятельной всю теорию биогенетической рекапитуляции — обе системы развиваются одновременно и совместно. Это значит, что в онтогенезе развитие системы активности обнаруживает двойственную обусловленность [5].

Как известно, Л. С. Выготский положил в основу своих исследований две следующие гипотезы: гипотезу об опосредованном характере психических функций человека и гипотезу о происхождении внутренних умственных процессов из деятельности первоначально внешней и «интерпсихологической» [10].

Согласно гипотезе интериоризации, психическая деятельность первоначально происходит из внешней деятельности путем интериоризации (вращения во внутрь) и хранит важнейшие ее черты, к которым относятся орудийность и социальность. «Поиск» этих двух важнейших черт в содержании психической деятельности привел Л. С. Выготского к формулировке указанных гипотез и закона формирования высших психических функций. Высшие пси-

хические функции (речь, произвольное внимание, произвольная память, предметное восприятие, понятийное мышление) он называл историческими, произвольными и опосредованными. Произвольность понималась при этом прежде всего как целенаправленность: в процессе онтогенеза ребенок учится управлять своей психической деятельностью, запоминать что-либо или обращать внимание на что-либо малоинтересное в соответствии с целью (запомнить, обратить внимание). Но что позволяет ребенку овладеть своей психической деятельностью? Л. С. Выготский говорил о наличии внутреннего орудия или средства овладения, под которым понимал знак, фиксированный прежде всего в слове, значение слова. Речь же Л. С. Выготский рассматривал как универсальную знаковую систему, дающую возможность ребенку овладеть всеми другими познавательными функциями [5].

Таким образом, согласно первой из гипотез, специфически человеческие особенности психики возникают вследствие того, что прежде непосредственные, «натуральные» процессы превращаются в опосредованные благодаря включению в поведение промежуточного звена («стимула - средства»). Например, при опосредованном запоминании замыкающиеся элементарные связи структурно объединяются посредством мнемотехнического знака. В других случаях эта роль осуществляется словом [10].

Принципиальное значение имела и вторая гипотеза, одновременно выдвигавшаяся Л. С. Выготским, согласно которой опосредствованная структура психического процесса первоначально формируется в условиях, когда посредующее звено имеет форму *внешнего* стимула (и, следовательно, когда внешнюю форму имеет также соответствующий процесс). Это положение позволило понять социальное происхождение новой структуры, не возникающей изнутри и не изобретающейся, а необходимо формирующейся при общении, которое у человека всегда является опосредованным [10].

Л. С. Выготский писал, что все внутреннее в высших формах первоначально было внешним, т. е. было для других тем, чем ныне является для себя. Всякая высшая психическая функция необходимо проходит через внешнюю стадию развития. Сказать о процессе «внешний» — значит сказать «социальный». Всякая высшая психическая функция была внешней потому, что она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической функцией, она была прежде социальным отношением двух людей [5]. Л. С. Выготский сформулировал общий генетический закон культурного развития в следующем виде: всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли. За всеми высшими функциями, их отношениями генетически стоят социальные отношения людей. Сам механизм, лежащий в основе высших психических функций, есть слепок с социального. Все высшие психические функции суть интериоризованные отношения социального порядка, основа социальной структуры личности. Их состав, генетическая структура, способ действия — одним словом, вся их природа социальна; даже превращаясь в психические процессы, она остается квазисоциальной. Человек и наедине с собой сохраняет функцию общения. Таким образом, согласно этому закону, психическая природа человека представляет совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры [5].

Согласно культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, развитой его учениками А. Н. Леонтьевым и А. Р. Лурия, через организацию внешней деятельности можно и должно организовывать деятельность внутреннюю, т. е. собственно саморазвивающиеся психические процессы.

Интерииоризация происходит путем «присвоения» психикой структур внешней деятельности, ее овладения в ходе совместнораспределенной работы с «другим» (где «другой» составляет не внешний момент, а важнейшую структурную составляющую данного процесса), при развивающейся активности личности, ее самодвижении, саморазвитии. Именно это саморазвитие внутренних структур деятельности образует тот реальный психологический фон, на котором ставится воспитание как формирование личности [15]. Так, в соответствии с идеями Л. С. Выготского, развитие психики в онтогенезе можно представить как процесс присвоения ребенком общественно-исторических способов внешней и внутренней деятельности.

В заключение анализа культурно-исторической концепции Л. С. Выготского приведем основные ее положения, тезисно изложенные его учеником и последователем А. Н. Леонтьевым. «Опосредованная структура психических процессов всегда возникает на основе усвоения индивидуальным человеком таких форм поведения, которые первоначально складываются как формы поведения непосредственно социального. При этом индивид овладевает тем звеном («стимулом — средством»), которое опосредствует данный процесс, будь то вещественное средство (орудие), или общественно выработанные словесные понятия, или какие-нибудь другие знаки. Таким образом, в психологию вводилось еще одно капитальное положение — положение о том, что главный механизм психики человека есть механизм усвоения социальных, исторически сложившихся видов и форм деятельности. Так как при этом деятельность может происходить только в ее внешнем выражении, то допускалось, что усвоенные в их внешней форме процессы далее преобразуются в процессы внутренние, умственные» [10. С. 351—352].

Культурно-историческая концепция помогла Л. С. Выготскому сформулировать ряд законов психического развития ребенка. Важнейшим среди них, как уже говорилось, является **закон формирования высших психических**

функций. Напомним, что, согласно этому закону, высшие психические функции возникают первоначально как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми, и лишь впоследствии они становятся внутренними индивидуальными (формами) функциями самого ребенка. Отличительные признаки высших психических функций: опосредованность, осознанность, произвольность, системность; они формируются прижизненно; они образуются в результате овладения специальными орудиями, средствами, выработанными в ходе исторического развития общества; развитие внешних психических функций связано с обучением в широком смысле слова, оно не может происходить иначе, как в форме усвоения заданных образцов, поэтому это развитие проходит ряд стадий (цит. по [11]).

Тесно связанным с этим законом и развивающим его содержание является **закон неравномерности детского развития**, согласно которому каждая сторона в психике ребенка имеет свой оптимальный период развития. Этот период в психологии развития называется **сензитивный период**. **Возрастная сензитивность** — это присущее определенному возрастному периоду оптимальное сочетание условий для развития определенных психических свойств и процессов. Преждевременное или запаздывающее по отношению к сензитивному периоду обучение может оказаться недостаточно эффективным, что неблагоприятно сказывается на развитии психики [14]. Таким образом, в сензитивные периоды ребенок бывает особенно чувствителен к обучению и развитию определенных функций. Почему это происходит? Л. С. Выготский объясняет сущность возрастной сензитивности в своей гипотезе о системном и смысловом строении сознания. Системное строение сознания — структура отдельных психических процессов (восприятия, памяти, мышления и т. д.), при которой на данной стадии развития какой-нибудь процесс занимает определяющее место. На одной стадии такое место занимает восприятие, на следующей — память и т. д.

Подобные качественные изменения в сознании неотрывны от изменений в его смысловом строении, под которым Л. С. Выготский понимал характерную для каждой стадии развития структуру обобщения. Благодаря такому пониманию психического развития Л. С. Выготский превратил в теорию тезис: ребенок не есть маленький взрослый [16].

Концепция сензитивных возрастов и гипотеза о системном строении сознаний имели огромное значение для понимания закономерности психического развития ребенка и роли обучения в этом процессе. Оказалось, что ни одна функция не развивается изолированно: сроки и характер развития каждой функции зависят от того, какое место в общей структуре функций она занимает. Каждая психическая функция в сензитивный для себя период образует центр этой системы, и все остальные психические процессы развиваются в каждый период под влиянием этой формирующей в сознании функции. По мнению Л. С. Выготского, процесс психического развития состоит в перестройке системной структуры сознания, которая обусловлена изменениями его смысловой структуры. Так, первый значимый этап развития — с года до трех — сензитивен для развития речи. Овладевая речью, ребенок получает систему средств овладения другими функциями, которые Л. С. Выготский называл историческими, произвольными, осмысленными. Этот процесс осуществляется только в процессе обучения. Если ребенок в этом возрасте воспитывается в обедненной речевой среде, это приводит к заметному отставанию в речевом развитии, а в дальнейшем и в других познавательных функциях. С двух до четырех лет — сензитивный период для развития предметного восприятия, старший дошкольный возраст — сензитивный период для развития произвольной памяти, младший школьный возраст — для развития понятийного мышления. Что же касается произвольного внимания, то Л. С. Выготский считает его сензитивным периодом развития дошкольный возраст, но многочисленные экспериментальные исследования показывают, что эта функция в указ-

чанном возрасте начинает формироваться не ранее пяти лет.

Анализ законов психического развития, сформулированный Л. С. Выготским, позволяет раскрыть сущность едва ли не самой главной проблемы в отечественной возрастной и педагогической психологии — проблемы обучения и развития.

Проблема обучения и развития в трудах Л. С. Выготского

По Л. С. Выготскому, движущая сила психического развития — обучение. Важно отметить, что развитие и обучение — это разные процессы. По словам Л. С. Выготского, процесс развития имеет внутренние законы самовыражения. «Развитие, — пишет он, — есть процесс формирования человека или личности, совершающийся путем возникновения на каждой ступени новых качеств, специфических для человека, подготовленных всем предшествующим ходом развития, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях» (цит. по [11]).

Обучение, по Л. С. Выготскому, есть внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека. Обучение не тождественно развитию. Оно создает зону ближайшего развития, т. е. вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение внутренние процессы развития, которые вначале для ребенка возможны только в сфере взаимоотношения с окружающими и сотрудничества с товарищами, но затем, пронизывая весь внутренний ход развития, становятся достоянием самого ребенка [11].

Л. С. Выготским были осуществлены экспериментальные исследования отношения между обучением и развитием. Это изучение житейских и научных понятий, исследование усвоения родного и иностранного языков, устной и письменной речи, зоны ближайшего развития. Последнее — подлинное открытие Л. С. Выготского, которое известно теперь психологам всего мира.

Зона ближайшего развития — это расстояние между уровнем актуального развития ребенка, определяемым самостоятельными достижениями ребенка, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых. Как пишет Л. С. Выготский, «зона ближайшего развития определяет функции, не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания; функции, которые можно назвать не плодами развития, а почками развития, цветами развития». «Уровень актуального развития характеризует успехи развития, итоги развития на вчерашний день, а зона ближайшего развития характеризует умственное развитие на завтрашний день» (цит. по [11]).

Понятие зоны ближайшего развития имеет важное теоретическое значение и связано с такими фундаментальными проблемами детской и педагогической психологии, как возникновение и развитие высших психических функций, соотношение обучения и умственного развития, движущие силы и механизмы психического развития ребенка.

Зона ближайшего развития — логическое следствие закона становления высших психических функций, которые формируются сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми и постепенно становятся внутренними психическими процессами субъекта. Когда психический процесс формируется в совместной деятельности, он находится в зоне ближайшего развития; после формирования он становится формой актуального развития субъекта [11].

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

сти обучения во многом определяются зоной ближайшего развития. Обучение, разумеется, может ориентироваться на уже пройденные циклы развития — это низший порог обучения, но оно может ориентироваться на еще не созревшие функции, на зону ближайшего развития, что характеризует высший порог обучения. Между этими порогами и находится оптимальный период обучения. «Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития», — писал Л. С. Выготский. Обучение с ориентацией на зону ближайшего развития может вести развитие вперед, ибо то, что лежит в зоне ближайшего развития, в одном возрасте преобразуется, совершенствуется и переходит на уровень актуального развития в следующем возрасте, на новой возрастной стадии. Ребенок в школе осуществляет деятельность, которая постоянно дает ему возможность роста. Эта деятельность помогает ему подняться как бы выше самого себя (цит. по [11]).

Понятие зоны ближайшего развития имеет большое практическое значение для решения вопроса об оптимальных сроках обучения, причем это особенно важно как для массы детей, так и для каждого отдельного ребенка. Зона ближайшего развития — симптом, критерий в диагностике умственного развития ребенка. Отражая область еще не созревших, но уже созревающих процессов, зона ближайшего развития дает представление о внутреннем состоянии, потенциальных возможностях развития и на этой основе позволяет сделать научно обоснованный прогноз и практические рекомендации. Определение обоих уровней развития — актуального и потенциального, а также одновременно и зоны ближайшего развития — составляет вместе то, что Л. С. Выготский называл нормативной возрастной диагностикой, в отличие от симптоматической диагностики, опирающейся лишь на внешние признаки развития. Важным следствием этой идеи можно считать и то, что зона ближайшего развития может быть использована как показатель индивидуальных различий детей [11].

Подводя итог анализа отечественных и зарубежных исследований по теме, отметим, что проблема движущих сил, источников и условий психического развития является базовой для психологии развития. На это указывал А. В. Запорожец. Он писал, что в зарубежной психологии эта проблема рассматривалась в плане метафизической теории двух факторов (наследственности и внешней среды), которые в качестве внешних и неизменных сил якобы роковым образом определяют ход развития детской психики. При этом одни авторы считали, что решающее значение имеет фактор наследственности, другие приписывали ведущую роль среде; наконец, третьи предполагали, что оба фактора взаимодействуют, «конвергируют» друг с другом (В. Штерн). Все эти рассуждения производились обычно чисто умозрительно и при полном игнорировании требований материалистической диалектики, без всякого анализа природы и специфики самого изучаемого процесса развития и без выяснения того, как те или иные внешние условия входят в этот процесс, превращаются в его внутренние составляющие [7].

Отечественные психологи (Выготский, Рубинштейн, Леонтьев и др.), опираясь на ряд теоретических и экспериментальных исследований, заложили основы теории психического развития ребенка и выяснили специфическое отличие этого процесса от онтогенеза психики животного. В индивидуальном развитии психики животных основное значение имеет проявление и накопление двух форм опыта: видового опыта (который передается последующим поколениям в виде наследственно фиксированных морфологических свойств нервной системы) и опыта индивидуального, приобретенного отдельной особью путем приспособления к наличным условиям существования. В отличие от этого, в развитии ребенка наряду с двумя предыдущими возникает и приобретает доминирующую роль еще одна, совершенно особая форма опыта. Это — опыт социальный, воплощенный в продуктах материального и духовно-

го производства, который усваивается ребенком на протяжении всего его детства [7].

В процессе усвоения этого опыта происходит не только приобретение детьми отдельных знаний и умений, но и осуществляется развитие их способностей, формирование их личности. Ребенок приобщается к духовной и материальной культуре, создаваемой обществом, не пассивно, а активно, в процессе деятельности, от характера которой и от особенностей взаимоотношений, складывающихся у него при этом с окружающими людьми, во многом зависит процесс формирования его личности.

Соответственно такому пониманию онтогенеза человеческой психики возникает необходимость различать ранее смешавшиеся понятия движущих причин и условий развития. Так, изучение роли врожденных свойств организма и его созревание являются необходимым условием, но не движущей причиной рассматриваемого процесса. Оно создает анатомио-физиологические предпосылки для формирования новых видов психической деятельности, но не определяет ни их содержания, ни их структуры [7].

Признав важное значение для психического развития ребенка, его общечеловеческих и индивидуальных органических особенностей, а также ход их созревания в онтогенезе, необходимо вместе с тем подчеркнуть, что эти особенности представляют собой лишь условия, лишь необходимые предпосылки, а не движущие причины формирования человеческой психики. Как справедливо указывал Л. С. Выготский, ни одно из специфически человеческих психических качеств, таких, как логическое мышление, творческое воображение, волевая регуляция действий и т. д., не могут возникнуть путем лишь вызревания органических задатков. Для формирования такого рода качеств требуются определенные социальные условия жизни и воспитания [7].

В заключение темы проведем сравнительный анализ отечественных и зарубежных концепций по проблеме движущих сил, источников и условий психического развития ребенка (таблица дана по [11]).

Параметры развития ребенка и их понимание в разных научных концепциях

Психологи	Ход развития	Условия	Источники	Форма развития	Специфика развития	Движущие силы развития
Ст. Холл К. Бюллер Э. Торндайк В. Штерн К. Коффка З. Фрейд Ж. Пиаже А. Бандура и др. Э. Эриксон	От индивидуального к социальному (социализация)	Наследственность и среда	Внутри индивида: в его роде	Приспособление	Разные формы концепции рекапитуляции	Преформизм Конвергенция двух факторов
Л. С. Выготский А. Н. Леонтьев Д. Б. Эльконин П. Я. Гальперин В. В. Давыдов	От социального к индивидуальному (Закон развития высших психических функций)	Морфо-физиологические особенности мозга и общение	Вне индивида: среда	Присвоение	Развитие ребенка не подчиняется действию биологических законов, а подчиняется действию общественно-исторических законов	Обучение, деятельность

Литература по теме

1. *Асмолов А. Г.* Истоки и горизонты культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология и конструирование миров. - М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
2. *Божович Л. И.* Социальная ситуация и движущие силы развития ребенка // Проблемы формирования личности. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. - С. 173-179.
3. *Божович Л. И.* О культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности // Проблемы формирования личности. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. - С. 288-301.
4. *Венгер Л. А.* Соотношение обучения, психического развития и функциональных особенностей созревающего мозга / Л. А. Венгер, А. А. Ибатулина // Хрестоматия по детской психологии. — М.: ИПП, 1996. - С. 108-114.
5. *Выготский Л. С.* Психология развития как феномен культуры. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
6. *Гальперин П. Я.* Обучение и умственное развитие в детском возрасте // Психология как объективная наука. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. - С. 357-388.
7. *Запорожец А. В.* Условия и движущие причины психического развития ребенка // Хрестоматия по возрастной психологии. — М.: ИПП, 1996. - С. 23-26.
8. *Зинченко В. П.* От классической к органической психологии // Известия Академии педагогических и социальных наук. — М., 1996. — № 1. - С. 8-37.
9. *Крайг Г.* Психология развития. — СПб.: «Питер», 2000.
10. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. — М.: Изд-во МГУ, 1972.
11. *Обухова Л. Ф.* Возрастная психология. — М.: «Роспедагогство», 1996.
12. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. — М.: МПА, 1994.
13. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. — М.: «Педагогика», 1989.
14. Сензитивность возрастная // Психология: Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Я. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1990.
15. *Фельдштейн Д. И.* Психология развивающейся личности. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
16. *Эльконин Д. Б.* Психическое развитие в детских возрастах. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
17. *Эриксон Э. Г.* Детство и общество. - СПб.: «Питер», 1996.

Контрольные вопросы и задания

1. В чем заключается сущность биогенетического принципа в психологии? [9, 11, 16].
2. Дайте краткий анализ известных психологических концепций в зарубежной психологии, рассматривающих развитие ребенка в системах «ребенок — взрослый» и «ребенок — предмет» [9, 11, 12].
3. Каково принципиальное различие теорий Ж. Пиаже и Л. С. Выготского относительно когнитивного развития ребенка? [3, 5, 12, 15, 16].
4. Что означает тезис о том, что Л. С. Выготский первым ввел исторический принцип в область детской психологии? [1, 2, 8, 16].
5. В чем принципиальное различие в трактовке понятия «социализация» в биогенетических и социогенетических концепциях психического развития? [11, 16].
6. Как понимал Л. С. Выготский роль среды в развитии высших психических функций? [1, 3, 5, 7].
7. В чем заключается теоретическое и практическое значение феномена «зоны ближайшего развития»? [5, 11].
8. Какова сущность и значение проблемы обучения и развития в отечественной психологии? [2,4,5,6,7, 11,16].
9. Какова роль социального опыта в психическом развитии ребенка? [7].

Дайте определения следующих понятий

- > Биогенетический закон.
- > Теория рекапитуляции.
- > Преформированный тип развития.
- > Непреформированный тип развития.
- > Теория конвергенции.
- > Генетическая эпистемология.
- > Адаптация.
- > Сексомоторный интеллект.
- > Конкретная операция.
- > Формальная операция.

- > Эгоцентризм.
- > Децентрация.
- > Эгоцентрическая речь.
- > Эпигенетическая теория развития личности.
- > Эгоидентичность.
- > Групповая идентичность.
- > Теория социального научения.
- > Интериоризация.
- > Высшие психические функции.
- > Присвоение общественного опыта.
- > Стимул — средство.
- > Сензитивный период.
- > Системное строение сознания.
- > Зона ближайшего развития.

Часть 2

Психологическая характеристика периодов онтогенетического развития

Тема 1. Младенческий возраст (2—12 мес.)

1.1. Кризис новорожденности

Сущность и значение кризиса новорожденности были подробно описаны Д. Б. Элькониным [10]. Он считал, что само рождение — это кризис, ибо родившийся ребенок попадает в совершенно новые условия своего существования. Психоаналитики рождение называли травмой и считали, что вся последующая жизнь человека носит печать пережитой им при рождении травмы.

Крик новорожденного — это его первый вздох, здесь еще нет никакой психической жизни. Переход от внутриутробной жизни к внеутробной — прежде всего перестройка всех физиологических механизмов ребенка. Он попадает в более холодную и светлую среду, переходит на новую форму питания и кислородного обмена. Происходящее требует периода приспособления. Признаком этого приспособления является потеря ребенком в весе в первые дни после рождения. После первого вздоха аппарат дыхания ребенка начинает работать автоматически. Несколько хуже обстоит дело с механизмом приспособления к холоду. Единственный механизм, который работает, — принятие «внутриутробной» позы, если ребенка распеленать, т. е. не что иное, как уменьшение площади теплоотдачи. Некоторые ученые полагают, что ребенок рождается с готовым механизмом питания. Нет, указывал Д. Б. Эльконин, ребенок должен научиться сосать. Это очень сложный механизм: ротовая полость действует как вакуумный всасывающий насос, губами обеспечивается поперемен-

ное уравнивание давлений и создание разницы в давлении. Человеческое дитя наиболее беспомощно среди всех детенышей в момент своего рождения. Это незрелость не только высших регуляторных, но и многих нижележащих физиологических механизмов, что приводит к возникновению новой социальной ситуации [10].

Для психологии вопрос о сущности незрелости новорожденного имеет принципиальное значение. Детеныш примата рождается с полным набором видовых форм поведения. Ребенок на момент рождения вооружен определенным количеством безусловных рефлексов — это цеплятельный рефлекс, рефлекс отталкивания и др. Однако у ребенка, в отличие от детенышей животных, имеющиеся безусловные рефлексы не обеспечивают появления человеческих форм поведения, в то время как сложный набор безусловных рефлексов детенышей животных позволяет сложиться взрослой особи с активными защитными, охотничьими, материнскими и другими реакциями, необходимыми для нормального существования [8].

Новорожденность является единственным периодом в жизни человека, когда еще можно наблюдать в чистом виде проявление 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 [8].

Безусловные рефлексы не закрепятся в поведении, они отомрут, поскольку все формы поведения человека складываются прижизненно. Отмирание инстинкта П. Я. Гальперин считал важным психологическим последствием онтогенеза [4]. Он подчеркивал, что в ходе антропогенеза между человеком и его природной средой вклинивается система общественных отношений (приемы общественного воздействия, идеология) и благодаря этому происходит систематическое торможение инстинктивного отношения

к предметам, удовлетворяющим¹ потребности. В результате возникает новая структура поведения: потребности теряют свой биологический характер и становятся органическими; предметы, удовлетворяющие потребность, перестают быть условными раздражителями. То, что будет предметом, удовлетворяющим потребность, зависит от воспитания в своей среде. Органические потребности не определяют ни объекта, ни формы поведения, в то время как биологические потребности определяют тип жизни. Органические потребности не определяют его, все зависит от воспитания, то, как потребность удовлетворяется, диктуется способами, выработанными в обществе. Для понимания природы человека, утверждал П. Я. Гальперин, важно, что у ребенка нет биологической предопределенности поведения [4].

Как указывал Д. Б. Эльконин [10], в период новорожденное™ ребенка вообще нельзя рассматривать отдельно от взрослого, поскольку ребенок еще не обладает никакими способами взаимодействия со взрослым. Д. Б. Эльконин утверждал, что вопрос о сроках окончания новорожденное™ остается спорным. Существуют три точки зрения [10].

1. Согласно *рефлексологической* точке зрения, этот период кончается с момента появления у ребенка условных рефлексов со всех основных анализаторов (конец 1-го — начало 2-го месяца).

2. *Физиологическая* точка зрения базируется на предположении, что этот период кончается тогда, когда ребенок восстанавливает свой первоначальный вес, т. е. с момента установления равновесия обмена со средой.

3. *Психологическая* позиция связана с определением конца этого периода через появление у ребенка хотя бы намека на его взаимодействие со взрослым (1,6 — 2,0 месяца).

Первичными формами такого взаимодействия служат специфические выразительные движения ребенка, которые для взрослых являются сигналами, приглашающими

их совершить какие-то действия по отношению к ребенку, и таким первым выразительным движением считается появление у ребенка улыбки при виде человеческого лица. Д. Б. Эльконин считал, что единство со взрослым представляет для ребенка ситуацию максимального комфорта. Сигнал о некомфортности вызывает соответствующие действия у взрослого. Причем сигналы могут подаваться как в связи с отсутствием комфорта, так и его наличием. Лицо взрослого вызывает у ребенка состояние «блаженства» — он улыбается [10]. Улыбка составляет центр комплекса оживления. При этом ребенок не просто улыбается, он реагирует на взрослого движениями всего тела. Младенец все время находится в движении, он откликается эмоционально. Дети, отстающие в развитии, прежде всего отстают именно в появлении комплекса оживления. Комплекс оживления как первый специфический поведенческий акт ребенка становится определяющим для всего последующего его психического развития [10].

Исследования, проведенные под руководством М. И. Лисиной, показали, что комплекс оживления — *первый акт общения* ребенка со взрослым [6]. И лишь затем (к 4 месяцам) у младенца возникает реакция на Новое. Она выступает предпосылкой всей манипулятивной деятельности ребенка.

Позиция Д. Б. Эльконины относительно содержания и значения комплекса оживления не является единственной. Так, В. С. Мухина считает, что комплекс оживления, проявляющийся в том, что ребенок сосредоточивает взгляд на лице склонившегося над ним человека, улыбается ему, оживленно двигает ручками и ножками, издает тихие звуки, есть выражение появившейся потребности в общении со взрослым — первой *социальной потребности* ребенка. Возникновение комплекса оживления является *границей между периодом новорожденности и младенчеством* [8].

Практически все отечественные психологи сходятся на том, что улыбка на лице ребенку является концом кризиса новорожденное™. С этого момента у него начинается индивидуальная психическая жизнь (1,6 — 2,0 месяца). Дальнейшее психическое развитие ребенка есть прежде всего развитие средств его *общения* со взрослыми [10].

Д. Б. Эльконин особо подчеркивал, что то, что в критический период вызывает появление соответствующего новообразования, и представляет собой генеральную линию последующего развития в стабильном периоде [10].

1.2. Младенчество (2—12мес.)

Специфическая реакция улыбки на лицо матери есть показатель того, что **социальная ситуация психического развития** ребенка уже сложилась. Это социальная ситуация связанности ребенка со взрослым. Л. С. Выготский назвал ее социальной ситуацией «МЫ», что означает неразрывное единство ребенка и взрослого [3]. По словам Л. С. Выготского, эта социальная ситуация развития состоит в том, что все поведение ребенка, вся его деятельность реализуются либо опосредованно через взрослого, либо в сотрудничестве с ним. В отсутствие взрослого, говорил он, у ребенка как бы отнимаются руки и ноги, возможность передвижения, изменения положения, захватывания желаемых предметов. Короче говоря, буквально все потребности — и органические, и социальные — удовлетворяются взрослым. В результате в человеке как в предмете их удовлетворения воплощаются и фиксируются все указанные потребности, и он становится притягательным центром всякой непосредственно воспринимаемой ребенком ситуации [3].

Таким образом, в младенчестве жизнь и деятельность ребенка как бы вплетены в жизнь и деятельность ухаживающего за ним взрослого. В общем, это ситуация комфорта, и центральный элемент этого комфорта — взрослый человек. Как заметил Д. Б. Эльконин, пустышка и покачива-

ние — эрзацы, заменители взрослого, говорящие ребенку: «Все спокойно!», «Все в порядке!», «Я здесь» [10].

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

Общение в этот период должно носить эмоционально-положительный характер. Тем самым у ребенка создается эмоционально-положительный тонус, что служит признаком физического и психического здоровья [9].

По мнению Л. С. Выготского, общение со взрослым в этом возрасте — основной, путь проявления собственной активности ребенка. М. И. Лисина говорила об упреждающем влиянии взрослого — «общение со старшими для маленького ребенка служит единственно возможным контекстом, в котором он постигает и «присваивает» добытое людьми ранее. Вот почему общение — главнейший фактор общего психического развития детей». Важно подчеркнуть, что при этом общение играет решающую роль не только в обогащении содержания датского сознания, оно опреде-

ляет опосредованное строение специфически человеческих психических процессов [6].

М. И. Лисина указывала на существование трех групп факторов, доказывающих решающую роль общения в общем психическом развитии младенца: 1) изучение детей-«Маугли»; 2) исследование природы и причин так называемого госпитализма; 3) прямое выявление влияния общения на психическое развитие в формирующих экспериментах.

Детей-«Маугли» изредка находят среди животных (главным образом волков), и они всегда привлекают к себе пристальное внимание ученых и неспециалистов. Результаты психологического исследования детей, выросших в изоляции от общества, обнаруживают у них глубокое и необратимое недоразвитие [6].

Явление госпитализма обнаружилось при первых попытках наладить внесемейное воспитание оставшихся без родителей маленьких детей. В конце прошлого и начале нынешнего века появились частные и государственные приюты, которые вскоре превратились в «фабрики ангелов» — так велика была смертность, особенно в первые месяцы и годы жизни детей. Дети, которые оставались жить, резко отставали в общем физическом и особенно в психическом развитии: к 3 годам они не владели простейшими навыками самообслуживания, не соблюдали опрятность, почти не говорили, плохо поддавались воспитательным воздействиям, проявляли поразительную пассивность или, напротив, суетливость и агрессивность. Описанный комплекс и получил название госпитализма. Грубые формы госпитализма привлекали внимание общественности также в период второй мировой войны, когда в европейских странах многократно увеличилось количество сирот [6].

Дефицит общения со взрослым, составляющий сущность явления госпитализма, проявляется в речевом недоразвитии, в более поздних возрастах — в неспособности любить окружающих, неспособности к избирательному

отношению к взрослым и сверстникам, в отсутствии волевого поведения, инициативы, преобладании репродуктивных действий [9].

Третьей группой факторов, доказывающих ведущую роль общения со взрослым в психическом развитии младенца, явились результаты собственных многолетних исследований М. И. Лисиной и ее сотрудников, осуществлявшихся в процессе формирующих экспериментов и специально организованных сеансов общения [6].

Эти занятия длились по 7—8 мин в день и состояли в том, что экспериментатор ласкал ребенка, поглаживал и тормошил, улыбаясь и приговаривая нежные слова, примерно так, как это делает со своим малышом очень любящая мать в минуты особой нежности. Эти эксперименты были впоследствии дополнены исследованиями по облегчению формирования у детей, содержащихся в учреждениях закрытого типа, пассивной и активной речи. Они позволили М. И. Лисиной выдвинуть гипотезу о механизмах влияния общения на психическое развитие ребенка [6]. Во-первых, общение с ухаживающим за ним взрослым становится для ребенка источником не сравнимых ни с чем другим ярких, переменчивых и лично адресованных ему воздействий, без которых младенец может испытывать недостаток впечатлений. Во-вторых, общение со взрослым — это обогащение опыта ребенка. В самом общении взрослый, обращаясь к детям и откликаясь на их призыв, дает детям возможность испытывать сладость утешения, впервые открыть для себя радость взаимопонимания, несравненное удовлетворение от сопереживания, от чувства общности, совпадения своих мнений и оценок со взглядами мудрого и намного более опытного старшего человека.

Далее, в общении взрослые нередко прямо ставят перед детьми задачу овладеть каким-то новым знанием, новым умением. Настаивая на решении задачи, взрослые добиваются того, что ребенок с нею справляется. В этом, по мнению М. И. Лисиной, проявляется третий механизм влия-

ния общения на развитие младенца — подкрепление взрослым усилий ребенка, их поддержка и коррекция [6].

Таким образом, влияние эмоционального непосредственного общения как ведущего типа деятельности на развитие младенца огромен. Эта деятельность движется потребностью в другом человеке. Д. Б. Эльконин считал, что эта потребность — первая, которую взрослые должны воспитать у детей [10]. В этом смысле М. И. Лисина говорила об «упреждающем влиянии взрослого»: он обрушивает на ребенка огромный арсенал средств, которые лишь постепенно станут индивидуальными средствами его психической деятельности.

Первые признаки общения были описаны М. И. Лисиной. Это внимание, интерес к другому человеку (ребенок смотрит, прислушивается к голосу); эмоциональный отклик на появление другого человека; попытка привлечь к себе внимание, стремление добиться от взрослого поощрения, отношения к тому, что ребенок делает. Психологи говорят: «Младенец беспомощен, если он один, но пара «мать и дитя» не только не беспомощны, но и поражают своей жизнестойкостью» (цит. по [9]). По сути, сущность общения со стороны ребенка проявляется в том, что он свидетельствует о своих потребностях.

Общение ребенка со взрослым определяет все основные новообразования этого возраста. Как указывала Л. И. Божович, на протяжении первого года постепенно развивается сознание младенца: в нем выделяются отдельные психические функции, появляются первые чувственные обобщения, он начинает употреблять элементы слов для обозначения предметов. В связи с этим потребности младенца все больше и больше начинают воплощаться («кристаллизоваться») в предметах окружающей действительности. В результате этого сами предметы приобретают побудительную силу. Поэтому, попадая в поле восприятия ребенка, они актуализируют его потребности, находившиеся до этого в потенциальном состоянии, и тем самым по-

буждают активность ребенка в направлении, соответствующем данной ситуации. Это и определяет ситуативность детей первого года жизни, поведение которых полностью управляется попадающими в поле их восприятия раздражителями. Таким образом, у детей первого года жизни нет равнодушного отношения к окружающим предметам. Они воспринимают лишь те, которые имеют для них смысл, отвечают их потребностям [2].

С точки зрения возникновения основных новообразований возраста период младенчества можно условно разделить на два подпериода: с 2 до 5–6 месяцев и с 5–6 до 12 месяцев.

Первый подпериод характеризуется тем, что идет чрезвычайно интенсивное развитие сенсорных систем. В зрительной системе присутствуют слежение, конвергенция, сосредоточение, реакция на новое. Дело в том, что дальнейшее развитие движений проходит под контролем сенсорных систем. Н. М. Щелованов установил принципиальное отличие онтогенеза ребенка от онтогенеза животных; оно заключается в том, что у всех животных вначале развиваются именно двигательные системы. У человека сенсорные процессы в своем развитии опережают развитие двигательной системы [10].

Развитие сенсорных механизмов составляет основу ориентировочных реакций (сосредоточение, слежение, круговые движения глаз). В четыре месяца появляется реакция на новизну. Реакция на новизну — это сенсорная реакция, она в том числе заключается в длительности удержания взгляда на новом предмете. Возникают самоподкрепляемые круговые реакции, когда каждую минуту предмет меняет свои свойства. Развивается слуховое восприятие. Появляются реакции на голос матери. Развивается тактильная чувствительность, которая имеет важное значение для возникновения акта хватания и обследования предмета [9].

Развиваются голосовые реакции ребенка. Возникают первые призывы — попытки привлечь взрослого с помощью голоса, что свидетельствует о перестройке голосовых реакций в поведенческие акты. Уже в первые месяцы жизни развиваются разные типы голосовых реакций: гуление, гуканье, лепет. При правильном и достаточном общении ребенка и взрослого фонематический состав лепета соответствует фонематическому составу родной речи [9].

Примерно в 5 месяцев происходит перелом в развитии ребенка и начинается второй подпериод младенческого возраста. Он связан с возникновением акта хватания — первого организованного, направленного действия. Это настоящая революция в развитии ребенка первого года жизни. Акт хватания подготавливается всей предшествующей его жизнью. Он организуется взрослым и рождается как совместная деятельность ребенка со взрослым, но это обычно не замечают [9].

Акт хватания — это поведенческий акт, а поведение предполагает обязательное участие ориентировки. Поэтому для того, чтобы возникло хватание, необходимо, чтобы рука превратилась в орган осязания, чтобы она «раскрылась». Первоначально кисть руки ребенка сжата в кулачок. Пока рука не превратилась в орган перцепции, она не может стать органом хватания. Хватание осуществляется под контролем зрения: ребенок рассматривает свои ручки, следит за тем, как рука приближается к предмету [9].

В хватательном акте ребенок впервые движет руку к предмету под контролем зрения. Иначе говоря, здесь налицо некое восприятие пространства. И можно наблюдать, как оно формируется: сначала ребенок сосредоточивается на предмете, потом поднимаются руки, он что-то ловит в воздухе и, наконец, схватывает предмет.

На основе акта хватания у ребенка развивается манипулятивная деятельность, поддерживаемая посредством ориентировочной реакции на новое. Манипуляции ребенка не только приобретают характер предметных действий,

но и получают функцию способа его общения со взрослыми. Ребенок использует эти действия для привлечения их внимания. Из протянутой к недосыгаемому предмету руки возникает указательный жест [10].

Как указывал Д. Б. Эльконин, развитие действий у младенца - это не спонтанный процесс, взрослые руководят действиями ребенка, в частности, через игрушки. Д. Б. Эльконин говорил, что человек очень давно придумал программированное обучение для детей первого года жизни. Это — игрушки, в которых запрограммированы те действия, которые с их помощью должен осуществить ребенок. Манипулирование ребенка с игрушками — это скрытая совместная деятельность. Здесь взрослый присутствует не непосредственно, а опосредованно, будучи как бы запрограммированным в игрушке [9].

Хватание, направление к предмету стимулирует возникновение сидения. Когда ребенок садится, перед ним открываются другие предметы. Появляются предметы, к которым притронуться нельзя. Снова проявляется закон опережающего знакомства ребенка с миром. Перед ребенком открывается многообразный мир предметов, который начинает так интересоваться ребенка, что это приводит к разрыву слитности ребенка со взрослым.

1.3. Кризис одного года

Как указывал Д. Б. Эльконин, в процессе развития у ребенка появляется нечто, взрывающее под влиянием общения изнутри самое общение. Ребенок *становится на ноги*. В результате расширяется его пространство, он может передвигаться в нем, сам подползти и взять какой-либо предмет. Потребность в непосредственно-эмоциональном общении со взрослыми должна уменьшаться. Рождается жест, который означает: «Дай!», затем он начинает сопровождаться словом, потом остается только слово. Наконец, возникает ходьба. Ситуация слитности ребенка и взросло-

го разрывается изнутри. Появляются двое. В этом заключается суть *кризиса первого года* [10].

Этот кризис характеризуется разрушением прежней социальной ситуации развития ребенка и образованием новых форм общения, которые приводят к появлению и новой социальной ситуации. Особенности такого кризиса и его новообразования заключаются в следующем.

Это прежде всего «автономная речь» ребенка, которую понимает только его мама. Слова возникают у ребенка в эмоциональных ситуациях, которые воспринимаются им как нечто целое. Такие слова ситуативны и многозначны; налицо уже общение, обращение, но еще лишенное постоянства значений. По форме — это общение, а по содержанию — эмоционально-непосредственная связь ребенка со взрослым и с ситуацией. Ребенок и взрослый еще связаны общностью ситуаций, в которых возникают слова.

Затем ходьба, афферентация которой еще не налажена. Она состоит пока в медленном и неуверенном перемещении, полностью занимающем ребенка. Ребенок ходит, а взрослый, следя за ним, охраняет каждое его движение [10].

Л. И. Божович указывала, что центральным личностным новообразованием, возникающим в период кризиса одного года, является возникновение эмоционально насыщенных представлений, которые могут побуждать поведение ребенка вопреки конкретной ситуации [2]. До этого периода поведение ребенка определяется лишь конкретными воздействиями. Однако наступает момент — примерно в возрасте 1 года 2—3 месяцев, — когда ребенок перестает подчиняться диктату внешних обстоятельств. Он часто начинает сопротивляться тому, к чему его принуждает в этот момент взрослый, пытаясь осуществить свои собственные стремления. Это может быть связано с желанием получить игрушку, которую ребенок оставил в другой комнате, или со стремлением продолжать делать то, от чего его оторвали. Иначе говоря, ребенок становится

способным хотеть то, что отсутствует в данной ситуации, но что продолжает жить в его воспоминании. В этих случаях старания взрослых отвлечь внимание малыша при помощи внешних воздействий часто оказываются безуспешными.

Внутренняя мотивация, возникающая под влиянием тех образов и представлений, которые сохранились у него от только что пережитой ситуации, преодолевает внешние воздействия, и ребенок оказывается способным противостоять им. Это в корне меняет взаимоотношения ребенка с окружающей действительностью и людьми [1].

Таким образом, сущность кризиса одного года заключается в разрыве полной слитности ребенка со взрослым. В социальной ситуации появляются двое — ребенок и взрослый, изменяется содержание их общения, изменяется ведущий тип деятельности ребенка.

Литература по теме

1. Божович Л. И. Переходный период от младенчества к раннему возрасту / Л. И. Божович, Л. С. Славина // Хрестоматия по возрастной психологии. - М.: ИПП, 1996. - С. 190-195.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.
3. Выготский Л. С. Младенческий возраст // Собр. соч.: В 6 т. — М.: «Педагогика», 1984. - Т. 4. - С. 269—317.
4. Гальперин П. Я. К вопросу об инстинктах у человека // Психология как объективная наука. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.
5. Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Хрестоматия по возрастной психологии. — М.: ИПП, 1996. - С. 84-87.
6. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
7. Менчинская Н. А. Психическое развитие ребенка от рождения до 10 лет. - М.: МПА, 1996.
8. Мухина В. С. Психология детства и отрочества. — М.: ИПП, 1998.
9. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. — М.: «Роспедагентство», 1996.
10. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.

Контрольные вопросы и задания

1. В чем сущность незрелости новорожденного? [4, 8, 9, 10].
2. Каково проявление и значение «комплекса оживления»? [8, 10].
3. Каковы конкретные пути влияния общения на психическое развитие ребенка в младенчестве? [6, 8, 10].
4. Каковы основные средства общения ребенка со взрослым? [6, 8].
5. Проследите по книге Н. А. Менчинской, в какие периоды младенчества и раннего возраста доминирующую роль в развитии ребенка играет восприятие, а в какие — память. Приведите конкретные примеры из книги для иллюстрации ответа [7].
6. В чем проявляется опережающее развитие ориентировочной деятельности в младенчестве? [2, 8, 10]. Проиллюстрируйте это положение примерами из книги Н. А. Менчинской [7].
7. Каковы основные проявления и значение кризиса одного года? [1, 2, 9, 10].
8. Какие возрастные психофизиологические особенности ранних периодов дошкольного детства необходимо учитывать, по мнению А. В. Запорожца, для повышения эффективности воспитания ребенка в этот период? [5].

Дайте определение следующих понятий

- > Кризис новорожденного™.
- > «Комплекс оживления».
- > Непосредственное эмоциональное общение.
- > Явление госпитализма.
- > Перестройка голосовых реакций в поведенческие акты.
- > «Автономная речь» ребенка.
- > Эмоционально насыщенные представления.

Тема 2. Ранний возраст (1—3 года)

2.1. Социальная ситуация развития

Как указывает Д. Б. Эльконин, в самом начале раннего возраста возникает противоречие: возможности деятельности ребенка противостоят эмоциональному характеру его общения. Появляется общий объект деятельности ребенка и взрослого. Деятельность с ним не может осуществляться в процессе непосредственно-эмоционального общения. Ориентировочно-опробовательная активность ребенка требует новой системы общения — *языка*. Поскольку существует общий предмет деятельности, постольку необходима и *совместная* деятельность. А это уже *новая социальная ситуация*. Ребенок и взрослый отделились, но деятельность их все еще совместная. Своеобразие новой социальной ситуации состоит в том, что ребенок теперь живет не вместе со взрослым, а через взрослого, с его помощью. Взрослый делает не вместо него, а совместно с ним [12].

Социальная ситуация развития в раннем возрасте получила название «ребенок — ПРЕДМЕТ — взрослый». В этом возрасте ребенок целиком поглощен предметом. К. Левин даже говорил о фетишизации предмета в раннем детстве. Это проявляется, например, в том, как ребенок садится на стульчик или возит за собой машину — ребенок все время смотрит на этот предмет. Правда, за предметом ребенок еще не видит взрослого человека, однако без взрослого он не может овладеть человеческими способами употребления предметов. В этой ситуации ребенок как бы говорит: «Мы слиты, я без тебя ничего не могу сделать, но я прошу тебя: покажи, учи!» Эта социальная ситуация развития предполагает новый тип деятельности, который рождается в период раннего возраста. Это предметная деятельность, направленная на усвоение общественно выработанных способов действия с предметами. Прежде всего она предметная, потому что мотив деятельности заключа-

ется в самом предмете, в способе его употребления. Общение в этом возрасте становится формой организации предметной деятельности. Оно перестает быть деятельностью в собственном смысле слова, т. к. мотив перемещается от взрослого на общественный предмет. Общение выступает здесь как средство осуществления предметной деятельности, как орудие для овладения общественными способами употребления предметов. Несмотря на то, что общение перестает быть ведущей деятельностью в раннем возрасте, оно продолжает развиваться чрезвычайно интенсивно и становится речевым. Общение, связанное с предметными действиями, не может быть только эмоциональным. Оно должно стать опосредованным словом, имеющим предметную отнесенность [8].

М. И. Лисина считала, что общение ребенка со взрослым в раннем возрасте принимает ситуативно-деловую форму [5]. Общение с взрослыми вплетается в новую ведущую деятельность, помогая ей и обслуживая ее. Главные поводы для контактов детей с взрослыми связаны теперь с их общим делом — практическим сотрудничеством, и поэтому на центральное место среди всех мотивов общения выдвигается *деловой мотив*. В деловом мотиве опредмечена коммуникативная потребность ребенка в сотрудничестве с взрослым. При ситуативно-деловом общении детям необходимы присутствие взрослого и его доброжелательное внимание, но этого недостаточно — ему нужно, чтобы взрослый имел отношение к тому, чем занимается ребенок, и участвовал в этом процессе. Привязанность к взрослому рождает у ребенка естественное желание следовать в своих действиях поведению старших как образцу. Благодаря личному контакту замечания взрослого — его похвалы и упреки — приобретают для детей огромное значение при усвоении нужных, правильных действий с предметами. Иначе говоря, существование ситуативно-делового общения — это время, в течение которого дети переходят от

неспецифических примитивных манипуляций с предметами к культурно-фиксированным действиям с ними [5].

2.2. Ведущий тип деятельности

Ведущая деятельность в раннем детстве — предметная деятельность (иногда ее называют предметно-орудийная [12] или предметно-манипулятивная [11] деятельность). Сущность ее заключается в присвоении ребенком общественно-выработанных способов употребления всех окружающих его вещей [11]. По форме — это всегда совместная с взрослым деятельность, поскольку способ действия первоначально-принадлежит взрослому, который передает его ребенку. Инициатива действия принадлежит ребенку, это именно индивидуальное действие по присвоению общественного способа употребления предмета.

Сложный механизм формирования предметного действия в раннем возрасте был описан Д. Б. Элькониным в следующих постулатах:

1. Ребенок самостоятельно не может открыть общественно-выработанных способов употребления вещей.
2. На вещи «не написано», для чего она служит.
3. Орудие от вспомогательного средства отличается тем, что действие с ним должно быть подчинено логике этого орудия.
4. В орудии и в способе его употребления в снятом виде заключается цель, которая может быть достигнута этим предметом. Только после того как ребенок впервые выпьет из чашки воду, у него возникает цель — пить воду, т. е. возможность использовать для этого чашку. Иначе говоря, орудие есть орудие только после того, как стала известна цель, для достижения которой оно может быть использовано. Иными словами, цель не дана человеку с самого начала [12].

Д. Б. Эльконин раскрыл **общую направленность развития предметных действий — путем превращения совместного**

действия в действие разделенное (или частичное), а затем в самостоятельное. Содержание общения при выполнении этих действий меняется от контроля взрослого за разделенным действием до оценки им самостоятельного действия ребенка. При этом взрослый может осуществлять показ ребенку разделенного действия (а ребенок прослеживать), а затем давать речевые указания для самостоятельного выполнения [12].

Это направление развития предметных действий Д. Б. Эльконин считал очень важным. Он подробно описал этот процесс, подчеркивая его значение в свете культурно-исторической концепции развития ребенка. Он писал, что предмет обладает физическими свойствами, благодаря которым он может осуществлять требуемую человеком функцию. Физические свойства этого предмета даны ребенку непосредственно, а общественная его функция ребенку неизвестна. Поэтому у ребенка и возникает необходимость в манипулятивных действиях с предметом, чтобы определить его функцию, т. е. ту цель, которую можно достигнуть при определенном общественно закрепленном способе действия с ним. Но эту цель и способ действия ребенок может освоить только в совместной деятельности со взрослым, не через показ, не через инструкцию, а именно через *совместное действие с предметом* [12].

Таким образом, первоначально все фазы действия — ориентировка, исполнение и оценка — принадлежат взрослому. Далее ребенок с помощью взрослого будет присваивать фазу за фазой. Этот путь начинается с того, что взрослый только начинает действие, а ребенок заканчивает его (частичное действие). Здесь и возникает возможность его показа — ребенок *прослеживает* действие взрослого. Благодаря этому происходит отрыв ориентировочной части действия от его исполнительной части. К этому времени общественная функция предмета, т. е. цель предметного действия, ребенком уже определена. Постепенно предметные действия превращаются у ребенка в своеобраз-

ные жесты, в акты общения (ребенок берет ложку в знак того, что хочет есть). В это время взрослый может давать ребенку указания в виде речевой инструкции [12].

Развитие действия от совместного со взрослым до самостоятельного — это первое направление развития предметного действия. Второе направление — это линия развития ориентации в системе свойств предмета, которая, по мнению Д. Б. Элькониной, является предпосылкой развития ролевой игры [12]. Итак, в ходе совместной деятельности со взрослым ребенок овладевает способом употребления орудия, и некоторое время этот способ тесно слит с предметом, на котором он был освоен (например, научился пить из чашки, пьет только из этой чашки). Далее происходит отрыв предмета от способа действия, что имеет ряд последствий:

Ч> в игру вовлекаются предметы, замещающие реальные предметы, которые называются в соответствии с их игровым значением;

т> усложняется организация действий, приобретающая характер цепочки, отражающей логику жизненных связей;

ч> происходит обобщение действий и их отделение от предметов;

^ возникает сравнение своих действий с действиями взрослых и в соответствии с этим называние себя именем взрослого;

❖ происходит эмансипация от взрослого, при которой взрослый выступает как образец действий, и вместе с тем возникает тенденция действовать самостоятельно, но как взрослый [12].

Последний тезис является ключевым для теории освоения предметных действий, разработанной Д. Б. Элькониным: при формировании предметного действия имеет место сложное взаимодействие ребенка и взрослого; таким образом, в раннем возрасте ребенок — это всегда «два человека» — Ребенок и Взрослый. И именно это внутреннее взаимодействие «двух человек», живущих в одном ре-

бенке, раскрывает процесс развития как процесс самодвижения [12].

Свою теорию Д. Б. Эльконин пояснял с помощью следующих тезисов:

1. Предметные действия, т. е. действия с предметом в соответствии с приданной ему общественной функцией и общественно-выработанным способом его использования, формируются только в совместной деятельности ребенка и взрослого.
2. При освоении предметного действия в первую очередь осваивается функция предмета-орудия, которую ребенок осуществляет совместно со взрослым, решая определенные задачи.
3. Получаемый после осуществления предметного действия результат не может служить критерием правильности употребления предмета-орудия. Таким критерием выступает только соответствие образцу, носителем которого — взрослый.
4. Создание ребенком образа действий с предметом-орудием происходит в результате разнообразных проб. Однако они входят в образ действия только на основе санкции взрослого, т. е. если реализуют смысл отношений ребенка и взрослого. Построение образа действия с предметом-орудием не есть одномоментный акт.
5. Ориентация ребенка на образец действия, показываемый взрослым, не непосредственна, она опосредована образом действия, создаваемым самим ребенком в ходе совместной работы с взрослым. Возникновение этого образа и знаменует собой конец формирования предметного действия.
6. Процесс формирования образа действия с предметом-орудием есть одновременно процесс отождествления ребенка со взрослым [12].

Д. Б. Эльконин подчеркивал, что центральные новообразования следующего возрастного периода зарождаются

в предыдущем периоде. Он ссылался на исследования Ф. И. Фрадкиной, в которых показано, что все основные предпосылки игры возникают в ходе развития предметной деятельности ребенка под руководством взрослых и в совместной деятельности с ними.

Ребенок воспроизводит предметные действия сначала только на тех предметах, на которых они сформировались при помощи взрослых:

ч> он переносит эти действия на другие предметы, предлагаемые сначала взрослыми;

Б называет предметы именами замещаемых предметов только после действий с ними и названия их взрослыми игровыми наименованиями;

^> называет себя именем тех людей, действия которых воспроизводит по предложению воспитывающих взрослых [12].

Д. Б. Эльконин справедливо отмечал, что в овладении предметными действиями наряду с орудиями большую роль играют игрушки. Игрушка — это предмет, моделирующий какой-либо предмет взрослого мира. По отношению к игрушкам нет жесткой логики их употребления, и взрослый не навязывает ребенку способ действия с ними. Игрушки полифункциональны, с ними можно делать все, что угодно. Из-за этих свойств игрушки ориентировочная сторона действия отделяется от исполнительской. Благодаря действию с игрушкой в ориентацию включается и ситуация. В результате происходит дальнейшая схематизация действия. Ребенок начинает сравнивать свое действие с действиями взрослого человека, он начинает узнавать в своем действии действия взрослого и впервые начинает называть себя именем взрослого: «Петя — папа». Таким образом, перенос действия способствует отделению ребенка от взрослого, сравнению себя с ним, отождествлению себя со взрослым. Социальная ситуация, таким образом, начинает распадаться. Это возможно только в результате микроизменений предметного действия [8].

Наконец, в результате перехода действия от совместно-го к самостоятельному за взрослым сохраняется контроль и оценка выполняемого ребенком действия, они и составляют содержание общения ребенка и взрослого по поводу предметных действий.

Когда происходит распад единого предметного действия и взрослый отделяется от ребенка, ребенок впервые видит взрослого и его действия как образцы. Оказывается, что ребенок действует так, как взрослый, не вместе с ним, не под руководством взрослого, а так, как он.

К концу этого возраста ребенок использует свои предметные действия для налаживания контактов со взрослым, с помощью предметного действия ребенок пытается вызвать взрослого на общение. Когда с помощью освоенного действия ребенок вызывает взрослого на игру, снова возникает общение как деятельность, предметом которой для ребенка становится взрослый человек [8].

2.3. Основные новообразования возраста

Ранний возраст сензитивен для **развития речи**. Д. Б. Эльконин подчеркивал, что речь здесь выступает не как функция, а как особый предмет, которым ребенок овладевает так же, как он овладевает другими орудиями. Это средство развития самостоятельной предметной деятельности. Д. Б. Эльконин писал, что для периода раннего детства характерно интеллектуальное решение задач, т. е. такое решение, которое основано на учитывании ребенком соотношения элементов ситуации, орудий (предметов) и достижения цели. В этот период интенсивно развивается речь. Ребенок от автономного, аффективно окрашенного, ситуативного слова переходит к словам, имеющим предметную отнесенность, несущим функциональную нагрузку, выражающим целые предложения, а потом к расчлененному предложению и речевой форме коммуникации в собственном смысле слова.

Показ взрослого вместе с речевым указанием, с одной стороны, и появлением предметных действий — с другой, ставят ребенка и взрослого в ситуацию общения. Ребенок начинает обращаться ко взрослому с разными просьбами. Расширяются функции общения, что и ведет к обогащению речи ребенка. Часто на этой стадии бывают задержки речи. Но спустя некоторое время ребенок вдруг начинает говорить, делая громадный скачок в развитии речи. Можно предположить, что в подобные периоды «застоя» речь развивается потенциально [12].

В раннем детстве развитие речи идет по двум линиям: совершенствуется понимание речи взрослых и формируется собственная активная речь ребенка.

Умение относить слова к обозначаемым ими предметам и действиям приходит к ребенку далеко не сразу. Сначала понимается ситуация, а не конкретный предмет или действие [7]. Далее пассивная речь начинает бурно развиваться и в развитии опережает активную речь. Запас пассивной речи влияет на обогащение активного словаря. Сначала ребенок понимает слова-указания, затем он начинает понимать слова-названия, позднее наступает понимание инструкций и поручений, наконец, понимание рассказов, т. е. понимание контекстной речи [8].

Процесс развития пассивной речи подробно описан В. С. Мухиной [7]. По ее мнению, в общении со взрослым ребенок правильно реагирует на его слова, если эти слова многократно повторяются в сочетании с определенными жестами. Например, взрослый говорит ребенку: «Дай ручку» — и сам делает соответствующий жест. Ребенок очень быстро научается ответному действию. При этом он реагирует не только на слова, а на всю ситуацию в целом.

Позднее значение ситуации преодолевается, ребенок начинает понимать слова вне зависимости от того, кто их произносит и какими жестами они сопровождаются.

Лишь на третьем году речевые указания взрослых начинают по-настоящему регулировать поведение ребенка

в разных условиях, вызывать и прекращать его действия, оказывать не только непосредственное, но и отсроченное влияние. Понимание речи взрослых в этот период качественно изменяется. Ребенок не только понимает отдельные слова, но становится способным выполнять предметные действия по инструкции взрослого. Он начинает с интересом слушать любые разговоры взрослых, стремясь понять, о чем они говорят. В это время дети активно слушают сказки, рассказы, стихи — и не только детские, но и труднодоступные по смыслу.

Слушание и понимание сообщений, выходящих за пределы непосредственной ситуации общения, является для ребенка важным приобретением. Оно дает возможность использовать речь как основное средство познания действительности. Учитывая это, воспитатель должен направленно руководить развитием способности ребенка слушать и понимать речь, не относящуюся к конкретной ситуации [7].

Развитие активной речи ребенка до полутора лет происходит медленно. В этот период он усваивает от 30—40 до 100 слов и употребляет их очень редко [7]. Первая речь ребенка автономна, ситуативна, понятна только взрослым, эмоционально окрашена, она состоит из отрывков слов и имеет характер указательных жестов. После полутора лет ребенок делает первое «языковое» открытие. Он открывает, что каждый предмет имеет свое название. С этого момента ребенок обнаруживает ярко выраженную инициативу в развитии словаря. Появляются вопросы: «Что это?», «Кто это?» [8]. С этого момента он обнаруживает инициативу в овладении словарем. Он начинает не только постоянно требовать названия предметов, но и делает попытки произносить слова, обозначающие эти предметы. Вначале у него не хватает речевых возможностей, он тянется, кричит. Но вскоре вопрос: «Это что?» становится постоянным требованием, обращенным к взрослому. Темп развития речи сразу же возрастает. К концу второго года ребенок

употребляет до 300, а к концу третьего года — от 500 до 1500 слов [7].

Наряду с расширением словаря и уточнением произношения слов в раннем детстве происходит усвоение грамматического строя родного языка. Вначале — примерно до одного года десяти месяцев — дети ограничиваются предложениями, состоящими из одного, позднее двух слов, не изменяющихся по родам и падежам. Причем каждое такое слово-предложение может иметь несколько разных значений. Когда малыш произносит «мама», это может значить и «мама, возьми меня на руки», и «мама, я хочу гулять», и многое другое. Позже речь ребенка начинает приобретать связный характер и выражать простейшие отношения между предметами. Овладевая в ходе предметной деятельности способами употребления предметов, дети начинают и в речевом общении улавливать и употреблять грамматические формы, при помощи которых эти способы можно обозначить. Так, усвоив употребление выражений «забил молотком», «взял совочком», ребенок улавливает, что окончание *-ом* имеет орудийный смысл, и начинает сам применять его (иногда слишком широко) к новым предметам-орудиям: ножом, «ложком», «лопатком» и т. д. Под влиянием взрослых такие неправомерные переносы исчезают. К трем годам ребенок овладевает употреблением многих падежных окончаний [7].

Сосредоточение на том, как взрослые произносят слова, и усвоение грамматических форм родного языка развивает у ребенка чутье языка. К концу раннего возраста дети довольно хорошо согласовывают слова в предложении. Часто они сами, играя, пробуют подбирать слова с определенным оттенком значения [7].

Ранний возраст — это начало сензитивного периода для развития **предметного восприятия** (с 2 лет). Л. С. Выготский говорил о раннем возрасте как о возрасте интенсивного развития восприятия. Как показано в ряде исследований, точность восприятия велика, но само восприятие своеобразно.

разно. Оно, во-первых, фиксирует какое-то одно качество объекта, и в последующем ребенок ориентируется на это качество при узнавании объекта. Во-вторых, восприятие ребенка раннего возраста аффективно окрашено и тесно связано с практическим действием [8].

Зрительные действия, при помощи которых ребенок воспринимает предметы, сложились в процессе хватания и манипулирования. Эти действия прежде всего направлены на такие свойства предметов, как форма и величина. Цвет в этот период не имеет для узнавания предметов вообще никакого значения.

Для того чтобы восприятие предметов стало более полным и всесторонним, у ребенка должны сложиться новые действия восприятия. Такие действия складываются в связи с овладением предметной деятельностью, особенно соотносящими и орудийными действиями. Когда ребенок учится выполнять соотносящее действие, он подбирает и соединяет предметы или их части в соответствии с формой, величиной, цветом, придает им определенное взаимное положение в пространстве. От соотношения, сравнения свойств предметов при помощи внешних ориентировочных действий ребенок переходит к зрительному их соотношению [7].

Овладение новыми действиями восприятия обнаруживается в том, что ребенок, выполняя предметные действия, переходит к зрительной ориентировке. Он подбирает нужные предметы и их части на глаз и выполняет действие сразу правильно, без предварительного примеривания. В связи с этим для ребенка двух с половиной — трех лет становится доступным зрительный выбор по образцу, когда из двух предметов, различающихся по форме, величине или цвету, он может по просьбе взрослого подобрать точно такой же предмет, как третий, который дан в качестве образца. При этом сначала дети начинают выполнять выбор по форме, потом — по величине, потом — по цвету. Это значит, что новые Действия восприятия формируются рань-

ше для тех свойств, от которых зависит возможность выполнения практических действий с предметами, а затем уже переносятся и на другие свойства. Зрительный выбор по образцу — гораздо более сложная задача, чем простое узнавание знакомого предмета. Здесь ребенок уже понимает, что существует много предметов, имеющих одинаковые свойства [7]. Если ребенок, вступивший в пору раннего детства, при сравнении предметов любой из них использует в качестве образца, то позднее — на третьем году жизни — некоторые хорошо знакомые ему предметы становятся постоянными образцами, с которыми он сравнивает свойства любых других предметов. Такими образцами могут служить не только реальные предметы, но и представления о них, сложившиеся у ребенка и закрепившиеся в его памяти. Так, определяя предметы треугольной формы, он говорит: «как домик», «как крыша»; определяя круглые предметы — «как мячик»; овальные — «как огурчик», «как яичко». О предметах красного цвета он говорит: «как вишенка», зеленого — «как травка».

Восприятие ребенка на всем протяжении раннего возраста тесно связано с выполняемыми предметными действиями. Ребенок может достаточно точно определить форму, величину, цвет предметов, их положение в пространстве в тех случаях, когда это необходимо для выполнения того или другого доступного ему действия [7].

Знакомясь со свойствами разнообразных предметов — различными формами, цветами, отношениями величин, пространственными отношениями, — ребенок накапливает запас представлений* об этих свойствах, что очень важно для его дальнейшего умственного развития. Накопление представлений о свойствах предметов зависит от того, в какой мере ребенок в своих предметных действиях овладевает зрительной ориентировкой, выполняя действия восприятия [7].

Л. С. Выготский рассматривал восприятие как ведущую функцию в раннем возрасте. «...Восприятие до трех-

летнего возраста играет ... доминирующую центральную роль. Можно сказать, что все сознание ребенка этого возраста имеется лишь постольку, поскольку оно определяется деятельностью восприятия. Всякий знающий детей этого возраста согласится, что ребенок вспоминает большей частью в форме узнавания, т. е. в форме восприятия, к которому присоединяется акт памяти. Ребенок воспринимает вещь как знакомую и очень редко вспоминает то, что отсутствует перед его глазами или повод к чему отсутствует; он может быть внимателен только к тому, что находится в поле его восприятия. Точно так же мышление ребенка до трех лет носит преимущественно непосредственный характер. Ребенок разбирается и устанавливает мыслительные связи между наглядно воспринимаемыми элементами. Можно было бы показать, что все функции этого возраста идут вокруг восприятия, через восприятие, с помощью восприятия. Это ставит восприятие в благоприятные условия развития в данном возрасте. Восприятие как будто бы обслуживается всеми сторонами деятельности ребенка, и поэтому ни одна функция не переживает такого пышного расцвета в раннем возрасте, как функция восприятия» (цит. по [7. С. 66-67]).

Под влиянием восприятия происходит **развитие мышления** в раннем возрасте. Решающую роль в этом процессе играет предметная деятельность. Обучаясь выполнять эти действия, ребенок начинает ориентироваться на связь между предметами, в частности, на связь орудия с предметом, и в дальнейшем переходит к установлению таких связей в новых условиях, при решении новых задач.

Переход от использования готовых связей или связей, показанных взрослыми, к их установлению — важная ступень в развитии детского мышления. На первых порах установление новых связей происходит путем практических проб и различных ориентировочных действий. Мышление ребенка, осуществляемое при помощи внешних ориентировочных действий, носит название *наглядно-дей-*

ственного. Дети используют наглядно-действенное мышление для исследования самых разнообразных связей, обнаруживаемых в окружающем мире [7].

Согласно Л. С. Выготскому, в интеллектуальном решении очень рано начинает играть роль речь. Она меняет характер всей интеллектуальной активности. Речь сразу же освобождает ребенка от многих зависимостей, и прежде всего исчезает зависимость от поля восприятия. Согласно А. Н. Леонтьеву, центральное значение имеет обобщение ребенком решения ряда сходных задач, что приводит к выделению приема [8].

На основе развития обобщений уже в пределах раннего детства у ребенка возникают действия, выполняемые в уме, мысленные действия, когда ребенок действует не с реальными предметами, а с *образами, представлениями* о предметах и способах их употребления. Мышление ребенка, в котором решение задачи происходит в результате внутренних действий с образами, называется наглядно-образным. В раннем детстве ребенок овладевает умением решать наглядно-образным путем только ограниченный круг простейших задач. Задачи более сложные им либо не решаются вовсе, либо решаются в наглядно-действенном плане [7].

На третьем году в умственном развитии ребенка происходит важный сдвиг, имеющий огромное значение для последующего овладения более сложными формами мышления и новыми видами деятельности, — *начинает формироваться знаковая (или символическая) функция сознания*. Знаковая функция состоит в возможности использовать один объект в качестве заместителя другого. При этом вместо действий с предметами выполняются действия с их заместителями, результат же относится к самим предметам [7].

Знаковая функция развивается первоначально в связи с практической деятельностью и лишь потом переносится на употребление слов, дает ребенку возможность думать

словами. Предпосылкой возникновения знаковой функции служит овладение предметными действиями и последующее отделение действия от предмета. Когда действие начинает выполняться без предмета или с предметом, который ему не соответствует, оно теряет свое практическое значение и превращается в изображение, обозначение реального действия. Если ребенок пьет из кубика, то это уже не питье, а обозначение питья.

Знаковая функция не открывается, а усваивается ребенком. И образцы замещений, и образцы игровых переименований предметов дает взрослый. Но усвоение происходит только в случае, если оно подготовлено развитием собственной деятельности ребенка (которая, конечно, тоже направляется взрослыми) [7].

Зарождение знаковой функции проявляется одновременно в развитии памяти и воображения.

Память, например, в этом возрасте носит произвольный характер. Хотя в этот период появляется воспоминание, и более того — латентный период воспоминания увеличивается, но ребенок не сам вспоминает, а «ему вспоминается». Память еще не действует как отдельный процесс. При этом память в раннем возрасте принимает участие в развитии всех видов познания. Представления о действиях, свойствах предметов, их назначении и т. п., возникающие в результате практических действий ребенка, его восприятия, мышления и воображения, закрепляются в памяти и только поэтому могут служить средствами дальнейшего познания [7].

Развивается воображение. Начав устанавливать связь между заменителем и обозначаемым предметом, ребенок впервые приобретает возможность представлять себе то, о чем ему рассказывает взрослый, или то, что изображено на рисунке.

Воображение в раннем возрасте прежде всего работает на воссоздание того, что предлагается в словесном описании или в рисунке [7]. Интересно, что Н. Н. Палагина счи-

тает именно второй год жизни сензитивным для развития воображения, когда ребенок начинает понимать мнимое действие: «будто бы» [9].

В совместной деятельности со взрослым в раннем возрасте активно **развивается личность ребенка**. Происходит переход ребенка от существа, уже ставшего субъектом (т. е. сделавшего первый шаг на пути формирования личности), к существу, осознающему себя как субъекта, иначе говоря, к возникновению того системного новообразования, которое принято связывать с появлением слова «Я» [2]. В этот период познавательная деятельность ребенка обращается не только на внешний мир, но и на самого себя. Процесс самопознания начинается с самого себя как субъекта действия, но в раннем детстве самопознание является для ребенка познанием как бы внешнего ему самому «предмета». Обобщенное знание о себе складывается благодаря речи [1]. При этом ребенок сначала познает себя как некоторый внешний предмет, а когда приходит к целостному представлению о себе, начинает, следуя за взрослыми, называть себя, как и другие предметы, своим именем. Лишь к концу 2-го года жизни он полностью заменяет собственное имя местоимением «я» [1]. Л. И. Божович писала, что в так называемую «систему я» входят и рациональные, и аффективные компоненты, и прежде всего отношение к самому себе. Таким образом, процесс самопознания, завершающийся понятием Я, осуществляется на основе не только интеллектуальных, но и аффективных обобщений. Более того, некоторые факты свидетельствуют о том, что аффективное выделение себя («аффективное самосознание», если можно так выразиться) возникает даже раньше, чем рациональное [1].

Итак, центральным личностным новообразованием, возникающим к концу раннего детства, является «система Я» и рождаемая этим новообразованием потребность действовать самому; как известно, она выражается в постоянном и настойчивом требовании ребенка — «Я сам». Сила

этой потребности настолько велика, что она способна подчинить себе многие другие, также достаточно сильные потребности ребенка. Потребность в реализации и утверждении своего Я в этот период развития является доминирующей [1]. Это становится характерным проявлением кризиса трех лет.

2.4. Кризис трех лет

Сущность кризиса трех лет, как и любого кризиса, заключается во «взрыве» прежней социальной ситуации развития. Д. Б. Эльконин проследил этапы развития, приведшие к этому «взрыву» [12].

Вначале предметное действие ребенка было «мое», но такое же, какое выполнял и взрослый. Затем ребенок «увидел» за вещью человека, а за своими действиями — действия взрослого, что, в частности, выражается в назывании ребенком себя чужими именами. Это в свою очередь влечет за собой выделение своего Я. Основное новообразование — появление у ребенка «Я сам», следствием чего становится распад прежней социальной ситуации «мы» [12]. Возникает *кризис трех лет*, сопровождающийся следующими симптомами.

1. Симптом негативизма. Отрицательная реакция ребенка на предложения взрослых. Однако эта же просьба, высказанная другим человеком (не включенным) в конкретную ситуацию, легко ребенком выполняется.

2. Упрямство — реакция не на предложение, а на свое собственное решение.

3. Симптом обесценивания. Дети начинают любимых мам, пап, бабушек называть ругательными словами.

Перечисленные симптомы «вращаются» вокруг выделения ребенком своего Я, с одной стороны, и изменения социальной ситуации — с другой. Это кризис социальных отношений ребенка со взрослыми [12].

Проявление самостоятельности во всем том, в чем ребенок действительно может обойтись без помощи взрос-

лых, приобретает характер тенденции к самостоятельности; стремления действовать независимо от взрослых, без их помощи преодолевать некоторые трудности даже в сфере, еще недоступной ребенку. Это находит свое выражение в словах «я сам» и проявляется не только в отделении себя от своих действий, но и к отделению себя от взрослого [12].

Возникновение стремления к самостоятельности означает одновременно появление новой формы желаний, непосредственно не совпадающих с желанием взрослых, что, в частности, подтверждается настойчивым «я хочу».

Тенденции к немедленному осуществлению действий с предметами в раннем детстве связаны с расширяющейся активностью и безудержной исследовательской деятельностью. Многократное несовпадение тенденций к действию с реально проводимыми ребенком действиями приводит к выделению этих тенденций, к превращению их в собственные желания ребенка, могущие не совпадать с желаниями взрослого. Возникновение личных (собственных) желаний перестраивает действие, превращая его в волевое. На этой основе открывается возможность для соподчинения желаний, а следовательно, и борьбы между ними. Это же становится предпосылкой для широкого развития в дошкольном возрасте творческих типов деятельности, в которых ребенок идет от собственного замысла к его реализации [12].

На границе раннего детства и дошкольного возраста симптомы упрямства и негативизма, возникающие в поведении ребенка, показывают¹, что отношения совместной деятельности пришли в противоречие с новым уровнем его развития. Но острота кризиса возникает только тогда, когда взрослые, не замечая у ребенка тенденций к самостоятельному удовлетворению желаний, продолжают сдерживать его самостоятельность, сохраняют старый тип отношений совместной деятельности, ограничивают активность ребенка, его свободу. Если же взрослые не противятся проявлению самостоятельности ребенка (конечно,

в определенных пределах), то трудности или вовсе не возникают, или быстро преодолеваются [12].

Л. И. Божович отмечала, что в период кризиса трех лет наличие одновременно существующих сильных, но противоположно направленных аффективных тенденций (делать согласно собственному желанию и соответствовать требованиям взрослых) создает у ребенка неизбежный внутренний конфликт и тем самым усложняет его внутреннюю психическую жизнь. Уже на этом этапе развития противоречие между «хочу» и «надо» ставит ребенка перед необходимостью выбора, вызывает противоположные эмоциональные переживания, создает амбивалентное отношение к взрослым и* определяет противоречивость его поведения [2].

Таким образом, раздвоение, расщепление личности может иметь свой источник уже в конце раннего детства, и игнорирование этого факта грозит в последующих возрастах усилением разрыва между знанием норм и правил поведения и непосредственным желанием их выполнять. А это, в свою очередь, может в дальнейшем отрицательно сказаться на нравственном развитии ребенка и гармоническом строении его личности [2].

Итак, процесс формирования ребенка раннего возраста завершается возникновением центрального личностного образования в виде «системы Я». В эту систему входит не только некоторое знание, но и отношение к себе. Все дальнейшее формирование личности теснейшим образом связано с развитием самосознания, имеющего на каждом возрастном этапе свои специфические особенности [1].

Литература по теме

1. Божович Л. И. Переходный период от младенчества к раннему возрасту / Л. И. Божович, Л. С. Славина // Хрестоматия по возрастной психологии. - М.: ИПП, 1996. - С. 190-195.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.

3. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.

4. Гуськова Т. В. Личностные новообразования детей в период кризиса трех лет/ Т. В. Гуськова, М. Г. Елагина// Хрестоматия по детской психологии. - М.: ИПП, 1996. - С. 238-242.

5. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.

6. Менчинская Н. А. Психическое развитие ребенка от рождения до 10 лет. - М.: МПА, 1996.

7. Мухина В. С. Психология детства и отрочества. — М.: ИПП, 1998.

8. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. — М.: «Роспедагентство», 1996.

9. Палагина Н. Н. Воображение у самого истока. — М.: МПСИ, 1997.

10. Смирнова Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрасте. - М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.

11. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.

12. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.

Контрольные вопросы и задания

1. В чем Д. Б. Эльконин и П. Я. Гальперин видели принципиальное отличие орудийных операций у человека (на примере раннего возраста) от употребления вспомогательных средств приматами? [3, 12].
2. В чем принципиальное отличие, по Д. Б. Эльконину, формирования предметных действий от формирования функциональных и результативных? [12].
3. Какую роль играет активная речь ребенка и процесс сотрудничества со взрослым в овладении предметным действием? [5, 8, 12].
4. Проследите по книге Н. А. Менчинской, в чем появляется обобщенное знание о себе у детей раннего возраста. Проиллюстрируйте это конкретными примерами из книги [6].
5. В чем сущность внутренних конфликтов, возникающих у трехлетнего ребенка? Как они проявляются в эмоциональной сфере? [1, 2].

6. Как проявляется развитие произвольности в раннем возрасте? [10].
7. Каковы средства формирования воображения ребенка раннего возраста в традиционных формах взаимодействия «ребенок - взрослый»? [9].
8. Дайте характеристику личностных новообразований, возникающих у детей в период кризиса трех лет [1,2,4,12].

Дайте определения следующих понятий

- > Ситуативно-деловая форма общения.
- > Предметная деятельность.
- > Разделенное действие.
- > Замещение.
- > Автономная речь.
- > Ориентировочные действия;
- > Наглядно-действенное мышление.
- > Наглядно-образное мышление.
- > Знаковая функция.
- > Мнимое действие.
- > Система Я.

Тема 3. Дошкольный возраст (3 — 6—7 лет)

3.1. Социальная ситуация развития

В самом начале дошкольного возраста социальная ситуация совместной деятельности ребенка со взрослым распадается. Отделение от взрослого создает новую социальную ситуацию, в которой ребенок стремится к самостоятельности. Тенденция естественна и понятна. Так как ребенок уже открыл, что существуют взрослые, то перед ним возникает сложный мир взрослых людей. До этого времени ребенок привык жить вместе со взрослыми. Эта тенденция сохраняется, но должна быть другая совместная жизнь — жизнь ребенка в *жизни взрослых*. Но ребенок не может еще

принять участие в той жизни, которую ведут взрослые, и тенденция превращается в *идеальную форму* совместной со взрослыми жизни [24]. Таким образом, ребенок впервые выходит за пределы своего семейного мира и устанавливает отношения с миром взрослых людей. Идеальной формой, с которой ребенок начинает взаимодействовать, становится мир социальных отношений, существующих в мире взрослых людей. Идеальная форма, как считал Л. С. Выготский, это та часть объективной действительности (более высокая, чем уровень, на котором находится ребенок), с которой он вступает в непосредственное взаимодействие; это та сфера, в которую ребенок пытается войти. В дошкольном возрасте этой идеальной формой становится мир взрослых людей. Мир взрослых людей, мир их отношений так интересуют ребенка, что в своем изучении этого мира он не может ограничиться только его созерцанием. Он хочет активно действовать в этом мире, но напрямую это невозможно, и ребенок находит способ действовать, но не в прямой, а в опосредованной связи с этим миром, через особый вид деятельности — сюжетно-ролевую игру, которая позволяет смоделировать отношения взрослых. Предмет этой деятельности — взрослый человек как носитель общественных функций и отношений, потому социальная ситуация, характерная для дошкольного возраста, называется «ребенок — общественный взрослый».

3.2. Ведущая деятельность

Ведущая деятельность В" дошкольном возрасте — это сюжетно-ролевая игра. По мнению Д. Б. Эльконина, игра исторически возникла на грани перехода родового строя в новые общественные формации, когда началось общественное разделение труда. В это время ребенок был как бы вытолкнут из сферы материального производства и предоставлен самому себе. Появились «детские сообщества», в которых дети воспроизводили жизнь взрослых [24].

Игры бывают разные: это подвижные игры с правилами, игры-драматизации, результативные игры, игры — развлечения, дидактические игры и др. Но ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является сюжетно-ролевая игра. Она глубоко изучена в работах Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца, А. П. Усовой и др. В сюжетно-ролевую игру ребенок уходит целиком. По мнению А. Н. Леонтьева, особенность ее заключается в том, что мотив игры лежит в содержании игрового действия (дети играют для того, чтобы играть) [10].

По мнению Д. Б. Эльконина, игра относится к символично-моделирующему типу деятельности, в котором операционально-техническая сторона минимальна, сокращены операции, условны предметы. Однако игра дает возможность такой ориентации во внешнем, зримом мире, которой никакая другая деятельность дать не может. Все типы деятельности ребенка дошкольного возраста, за исключением самообслуживания, носят моделирующий характер. Сущность всякого моделирования, считал Д. Б. Эльконин, состоит в воссоздании объекта в другом, не натуральном материале, в результате чего в объекте выделяются такие стороны, которые становятся предметом специального рассмотрения, специальной ориентировки. Именно поэтому Д. Б. Эльконин называл игру «гигантской кладовой настоящей творческой мысли будущего человека» [18,24]. Содержанием развернутой, развитой формы ролевой игры являются не предмет и его употребление или изменение человеком, а *отношения между людьми*, осуществляемые через действия с предметами; не человек — предмет, а человек — человек. А т. к. воссоздание, а тем самым и освоение этих отношений происходят через роль взрослого человека, которую берет на себя ребенок, то именно роль и органически связанные с ней действия и являются единицей игры [24].

Содержание игры — это то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального характерного момента де-

ятельности и отношений между взрослыми в их трудовой и общественной жизни. В содержании игры выражено более или менее глубокое проникновение ребенка в деятельность взрослых людей; оно может отражать лишь внешнюю сторону человеческой деятельности — только то, с чем действует человек, или отношения человека к своей деятельности и другим людям, или, наконец, общественный смысл человеческого труда [24].

От содержания игры Д. Б. Эльконин отличал сюжет игры. Сюжет игры — это та область действительности, которая воспроизводится детьми в игре. Сюжеты игр чрезвычайно разнообразны и отражают конкретные условия жизни ребенка. Они изменяются в зависимости от конкретных условий жизни, от вхождения ребенка во все более широкий круг жизни, вместе с расширением его кругозора. Так как в реальной действительности конкретная деятельность людей и их отношения чрезвычайно разнообразны, то и сюжеты игр чрезвычайно многообразны и изменчивы. В разные исторические эпохи, в зависимости от социально-исторических, географических и конкретно-бытовых условий жизни, дети играют в различные по своим сюжетам игры [24].

Как указывал Д. Б. Эльконин, структура развернутой формы сюжетно-ролевой игры включает следующие компоненты:

1. Роль взрослого человека, которую ребенок берет на себя.
2. Мнимая ситуация, создаваемая для воплощения ребенком своей роли в жизнь; содержание этой ситуации составляет замещение предметов (игрушки).
3. Игровые действия; т. к. ребенок имеет дело не с теми предметами, которые использует взрослый, то с ними нельзя работать так, как работает взрослый.

За ролью скрываются правила, имеющиеся у человека, роль которого ребенком принята [24].

Д. Б. Эльконин утверждал, что именно роль и органически с ней связанные действия представляют собой основную, далее неразложимую единицу развитой формы игры. В ней в неразсторжимом единстве представлены аффективно-мотивационная и операционно-техническая стороны деятельности. Между ролью и характером соответствующих ей действий ребенка имеется тесная функциональная взаимосвязь и противоречивое единство. Чем обобщеннее и сокращеннее игровые действия, тем глубже отражен в игре смысл, задача и система отношений воссоздаваемой деятельности взрослых; чем конкретнее и развернутее игровые действия, тем больше выступает конкретно-предметное содержание воссоздаваемой деятельности. Почти все авторы, описывавшие или исследовавшие ролевую игру, единодушно отмечают, что на ее сюжеты решающее влияние оказывает окружающая ребенка действительность. При этом в игровой роли ребенок берет на себя известную обобщенную социальную функцию [24].

Значение роли как ведущего компонента сюжетно-ролевой игры выкристаллизовывается постепенно. Д. Б. Эльконин выделяет четыре уровня развития сюжетно-ролевой игры, отражающих динамику ее развития на протяжении дошкольного детства:

1-й уровень: центральным содержанием игры являются преимущественно предметные действия. Роли фактически есть, но они не определяют действия, а сами проистекают из характера производимых ребенком действий. Как правило, роли не называются детьми, а обозначаются после завершения игрового действия. Действия однообразны и повторяемы, их логика легко нарушается.

2-й уровень: центральным содержанием игры по-прежнему остаются предметные действия. При этом на передний план выдвигается соответствие игрового действия реальному. Роли называются детьми. Логика действий определяется их последовательностью в реальной жизни. Расширяется число и виды игровых действий.

3-й уровень: основным содержанием игры является выполнение роли и связанных с нею действий. Появляются игровые действия, передающие характер моделируемых социальных отношений. Роли ясные и четкие, называются детьми до начала игры. Роль определяет логику и характер действий. Действия становятся разнообразными. Появляется специфическая ролевая речь.

4-й уровень: основным содержанием игры является выполнение действий, отражающее отношение к другим людям. Роли ясные и четкие. На протяжении всей игры ребенок ясно проводит одну линию поведения [9, 24].

Второй компонент — мнимую, воображаемую ситуацию — Л. С. Выготский считал основой игры. Воображаемая ситуация — это расхождение видимого и смыслового поля. В детской игре происходит *перенос значений* с одного предмета на другой (воображаемая ситуация), поэтому, возможно, дети и предпочитают неоформленные предметы, за которыми не закреплено никакого действия. Существовало мнение, что в игре все может быть всем (В. Штерн). Но, как считал Л. С. Выготский, так может рассуждать человек, забывший свое детство. Перенос значений с одного предмета на другой ограничен возможностями показа действий. Процесс замещения одного предмета другим подчинен правилу: замещать предмет может только такой предмет, с которым можно воспроизвести хотя бы рисунок действия [18].

Д. Б. Эльконин указывал на «двойную» символизацию детской игры: во-первых, при игровом употреблении предмета, т. е. при переносе действия на другой предмет и его переименовании, и, во-вторых, при принятии на себя и выполнении роли взрослого, предполагающей обобщенное воспроизведение последовательности действий, выражающих социальную суть принятой роли. Основной функцией символизации является разрушение жесткой фиксированное™ предметного действия, разделение мысли и действия, переход во внутренний идеальный план. Одна-

ко такой переход к оперированию значениями, оторванными от вещей, не может быть осуществлен сразу. «Опорной точкой» для этого становится реальное замещающее действие с предметом, т. е. игровое действие, и в игре начинает господствовать, по словам Л. С. Выготского, смысловая сторона значений вещи, возникает и развивается замещение, происходит процесс опосредования знаками. Психологическое значение замещения в игре состоит в том, что в этом процессе мысль ребенка отделяется от действия, однако вначале необходима опорная точка для этой мысли о действии, каковым и является предмет-заместитель. В этом и заключается «переходный характер игры, который делает ее промежуточным звеном между чисто ситуационной связанностью раннего возраста и мышлением, оторванным от «реальной ситуации» (Л. С. Выготский) (цит. по [10]).

Реальные отношения между детьми представляют собой отношения между ними как партнерами по совместной игровой деятельности. Функции реальных отношений включают планирование сюжета игр, распределение ролей, игровых предметов, контроль и коррекцию развития сюжета и выполнения ролей сверстниками-партнерами (А. В. Запорожец, А. П. Усова, С. Н. Карпова, Л. Г. Лысюк). В отличие от «ролевых», т. е. игровых отношений, определяющихся содержанием выполняемых ролей, реальные отношения определяются особенностями личностного развития ребенка и характером межличностных отношений между сверстниками. По мнению А. П. Усовой, С. Н. Карповой и Л. Г. Лысюк, реальные отношения играют существенную роль в развитии коммуникативной и социальной компетентности ребенка в его нравственном развитии. В сюжетно-ролевых отношениях морально-нравственные нормы поведения ребенку открываются, здесь осуществляется ориентировка в этих нормах, а в реальных отношениях происходит собственно усвоение этих норм [9].

Третий компонент игры — игровые действия. Это действия, свободные от операционально-технической стороны, это действия со значениями, они носят изобразительный характер. По мнению Д. Б. Эльконина, абстрагирование от операционально-технической стороны предметных действий дает возможность смоделировать систему отношений между людьми. Игра, писал Д. Б. Эльконин, сензитивна к сфере человеческих отношений и общественных функций. В игре действие осуществляется детьми ради чего-то и для кого-то. В игре воссоздается общий смысл человеческого труда, норм и способов взаимоотношения людей. В ней в идеальной форме воспроизводится смысл человеческой деятельности и система тех отношений, в которые вступают взрослые люди в их реальной жизни. Игра имеет громадное значение для развития личности ребенка. Игра развивается не столько вокруг операциональной стороны, сколько вокруг мотивационной и смысловой сферы деятельности людей. Этому содействует сведение до минимума операциональной и увеличение символической стороны деятельности в игре. Значение символики заключается не только в том, что она создает для ребенка поле значений, но и позволяет ему воспроизводить в игре систему отношений взрослых, систему моральных отношений, абстрагируясь от вещной и операциональной сторон. Перенос значений в игре — путь к символическому мышлению. Подчинение правилам в игре — школа произвольного поведения. Но эти два аспекта психики могут развиваться у ребенка не только в игре, а, например, и в процессе рисования, конструирования и т. д. [24].

Поскольку смысл человеческих действий рождается из отношения к другому человеку, то непременно условием игры, сообщаящим ей смысл, является товарищ по игре.

Прежде чем перейти к анализу значений сюжетно-ролевой игры для психического развития ребенка, описанного в трудах Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина и А. Н. Леонтьева, приведем краткий обзор зарубежных теорий игр.

Так, в психоанализе игра выступила в качестве центрального механизма формирования способности Я субъекта к саморазвитию. При этом между субъектом и отражаемым объектом происходит установление определенной эмоциональной связи, содержанием которой является переживание своей тождественности с объектом (З. Фрейд, Д. Раппорт). В теориях социального научения игра рассматривается как важнейший механизм социализации, проявляющийся в принятии индивидом социальной роли при вхождении в группу, в осознании групповой принадлежности (А. Бандура).

Многие исследователи стояли на точке зрения биологического происхождения игры. Различие заключается лишь в том, какие инстинкты или глубинные влечения проявляются в игре: инстинкты власти, борьбы и попечения (В. Штерн, А. Адлер), сексуальные влечения (З. Фрейд), врожденные влечения к освобождению, объединению и повторению (Ф. Бойтендаик). По мысли В. Штерна, изменчивость сюжетов игр под влиянием условий жизни является лишь проявлением неизменной биологической, инстинктивной природы игры. Такова точка зрения не только В. Штерна [24].

Мысль о том, что игра есть проявление воображения и фантазии, приводимой в движение разнообразными аффективными тенденциями (К. Бюлер, В. Штерн), что эта свобода без ограничений, где нет ничего невозможного (М. Кляйн, В. Штерн), подвергалась критике со стороны Л. С. Выготского. Он указывал, что, напротив, игра представляет собой школу произвольности, воли и морали. «Свобода в игре иллюзорна» — реализация роли, привлекательной для ребенка, требует от него подчинения правилу, отражающему логику социальных отношений и норм взаимодействия в обществе. Роль раскрывает для ребенка смысл правила, делает возможным его понимание, принятие и подчинение правилу (цит. по [9]).

Отечественные психологи подчеркивают огромное значение сюжетно-ролевой игры для психического развития ребенка.

Д. Б. Эльконин выделял четыре линии влияния игры на психическое развитие ребенка:

- 1) развитие мотивационно-потребностной сферы;
- 2) преодоление познавательного «эгоцентризма» ребенка;
- 3) развитие идеального плана;
- 4) развитие произвольности действий [24].

Основные новообразования развития мотивационно-потребностной сферы определяются эмоционально-действенной ориентировкой ребенка в мире социальных отношений, мотивов, задач и смыслов человеческой деятельности, выделением основных функций социальной деятельности. Результатом такой ориентировки является формирование у ребенка новых по содержанию социальных мотивов, важнейшими из которых являются стремление к социально значимой и социально оцениваемой деятельности и мотив занять новую социальную позицию (Л. И. Божович) [2].

Происходит изменение психологической формы мотивов, отражающих общую тенденцию развития сознания от досознательных аффективно окрашенных непосредственных желаний к мотивам, имеющим «форму обобщенного намерения, стоящим на грани сознательных» (Д. Б. Эльконин). В игре формируется первичное соподчинение мотивов, формируются «волевые мотивы» (Л. С. Выготский). Л. С. Выготский считал, что сознательный выбор, волевой выбор возможен лишь в случае оперирования смыслами, отрыва от наглядной ситуации собственно выполнения действия. Игра, обеспечивающая отрыв смысла от действия, создает определенные условия для иерархизации мотивов [9].

Возможности преодоления познавательного «эгоцентризма» (Ж. Пиаже) как невозможности соотнесения соб-

ственной познавательной позиции с другими возможными позициями обеспечиваются необходимостью координации в игре различных позиций и точек зрения — необходимостью учета позиций в соответствии с ролевыми отношениями в игре, с собственной ролью и ролью партнера, практикой действий с предметами в соответствии с приданными им игровыми и реальными значениями и, наконец, необходимостью координации своей позиции с позицией партнера по игре [10].

В игре происходит существенная перестройка поведения ребенка — оно становится произвольным. Под произвольным поведением понимается поведение, осуществляющееся в соответствии с образцом (независимо от того, дан ли он в форме действий другого человека или в форме уже выделившегося правила) и контролируемое путем сопоставления с этим образцом как эталоном. При выполнении роли образец поведения, содержащийся в роли, становится одновременно эталоном, с которым ребенок сам сравнивает свое поведение, контролирует его. Ребенок в игре выполняет как бы две функции; с одной стороны, он выполняет свою роль, а с другой — контролирует свое поведение. Произвольное поведение характеризуется не только наличием образца, но и наличием контроля за выполнением этого образца. Ролевое поведение в игре, как это выясняется из анализа, является сложноорганизованным. В нем есть образец, выступающий, с одной стороны, как ориентирующее поведение и, с другой стороны, как эталон для контроля; в нем есть выполнение действий, определяемых образцом; в нем есть сравнение с образцом, т. е. контроль. Таким образом, при выполнении роли имеется своеобразное раздвоение, т. е. «рефлексия». Конечно, это еще не сознательный контроль. Вся игра находится во власти привлекательной мысли и окрашена аффективным отношением, но в ней содержатся уже все основные компоненты произвольного поведения. Функция контроля еще очень слаба и часто еще требует поддержки со стороны си-

туации, со стороны участников игры. В этом слабость этой рождающейся функции, но значение игры в том, что эта функция здесь рождается. Именно поэтому игру можно считать школой произвольного поведения [24].

Так как содержание ролей в игре главным образом сосредоточено вокруг норм отношений между людьми, т. е. ее основным содержанием являются нормы поведения, существующие среди взрослых людей, то в игре ребенок как бы переходит в развитой мир высших форм человеческой деятельности, в развитой мир правил человеческих взаимоотношений. Игра становится источником развития морали самого ребенка. В этом отношении значение игры едва ли может быть переоценено. Игра является школой морали, но не морали в представлении, а морали в действии [24]. Д. Б. Эльконин подчеркивал, что игра имеет значение и для формирования дружного детского коллектива, и для формирования самостоятельности, и для формирования положительного отношения к труду, и для исправления некоторых отклонений в поведении отдельных детей, и еще для многого другого. Все эти воспитательные эффекты опираются как на свое основание на то влияние, которое игра оказывает на психическое развитие ребенка, на становление его личности [24].

Л. С. Выготский главное значение детской игры видел в формировании опосредования и, тем самым, в коренном преобразовании сознания, отрыве значений от вещи, внутреннего от внешнего, т. е. в формировании идеального плана сознания. Д. Б. Эльконин, опираясь на идеи П. Я. Гальперина о закономерностях функционального развития деятельности, рассматривал игру как естественную, стихийно сложившуюся на протяжении дошкольного детства практику поэтапной отработки умственных действий на основе "функционального развития игровых действий от развернутых и выполняемых с реальными игрушками и предметами-заместителями к речевым, а затем и к умственным действиям. Действия в уме, составляя основу иде-

ального плана, раскрывают путь к развитию наглядно-образного мышления, высших форм перцептивной деятельности, воображения [24].

Д. И. Фельдштейн также указывает на ведущую роль сюжетно-ролевой игры в психическом развитии дошкольника. В ней развивающиеся чувства любви к родным, сочувствия близким, дружеской привязанности обогащаются, изменяются, становятся основой для возникновения более сложных социальных чувств. Именно в игровой деятельности у дошкольника возникают основные психологические новообразования — ориентация на окружающих людей, умение оценивать свои действия и поступки с точки зрения их требований, т. е. с общественной точки зрения; развиваются личностные механизмы поведения — контроль и самоконтроль, оценка и самооценка. В игровой деятельности формируется система взаимосвязанных и соподчиненных мотивов, в которой общественные по содержанию мотивы деятельности (стремление сделать что-то полезное для других людей) приобретают значительно большую побудительную силу, чем мотивы личной пользы или интерес к внешней, процессуальной стороне деятельности.

Сюжетно-ролевая игра не является единственной формой деятельности, влияющей на развитие личности дошкольника. Большое значение в этом плане играют так называемые продуктивные виды деятельности (рисование, лепка и т. д.) По мнению Д. Б. Эльконина, характерная их черта состоит в том, что они имеют замысел, который реализуется в известных условиях при использовании известных материалов и с помощью известных орудий. По своей психологической структуре эти виды деятельности сходны с серьезными продуктивными деятельностями. Некоторые психологи их называют творческими.

Продукты деятельности ребенка имеют порой странный характер — синяя корова, зеленая лошадь на красном лугу и т. д. Дело в том, что на каком-то этапе становления

этой деятельности ребенок лишь овладевает материалом. Здесь свойства предмета сами становятся для ребенка предметом познания. Это своеобразные формы моделирования окружающей действительности, в которых происходит абстрагирование тех свойств, которые с помощью данного материала могут быть ребенком вычленены [24].

Ребенок должен только овладеть объективированными эталонами размещения и упорядочивания предметных свойств (гаммами цветов, отношениями величин и т. д.). Когда ребенок получает эти эталоны, то процесс его творчества меняется: на представления ребенка накладываются эталоны, но затем ребенок переходит к индивидуализированному эталону и индивидуализированной форме продуктивной деятельности. Именно сообщение детям объективированных эталонов открывает в последующем возможность создания ими своих, индивидуальных форм. Эти эталоны в конце концов себя изживают.

В дошкольном возрасте, как известно, есть еще и *учение*. При этом очень важно следующее: чтобы ребенок учился по программе, составленной взрослым, необходимо, чтобы он ее принял. Но возможность учить детей по известной программе еще не означает, что они могут обучаться в школе. Например, научить читать дошкольников можно, но в школу ходить они еще не могут. Нужно не только уметь учиться по определенной программе, но и быть к этому *лично* подготовленным. Этой подготовленности у дошкольников нет, она начинает у них возникать лишь в самом конце этого возраста [24].

Особое место в развитии ребенка занимает восприятие, переживание и сочинение сказки. Сказка помогает выйти за рамки семейного мира, уяснить моральный смысл поступков в мире взрослых людей, сопереживая и «содействуя» героям сказки, утвердиться в уверенности в себе [7].

Формы *элементарного труда* интересны и важны потому, что между ребенком и взрослым устанавливаются своеобразные отношения: это отношения реальной взаи-

мопомощи, координации действий, распределения обязанностей. Все эти отношения, возникая в дошкольном возрасте, в дальнейшем продолжают развиваться [18].

3.3. Развитие личности дошкольника

Этой проблемой занимались многие выдающиеся детские психологи - Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович, А. В. Запорожец, П. Я. Гальперин, В. С. Мухина. А. Н. Леонтьев отмечал, что важнейшим психологическим новообразованием, возникающим к концу возраста, является соподчинение мотивов.

Л. И. Божович, развивая эту мысль А. Н. Леонтьева, подчеркивала, что у детей дошкольного возраста возникает не просто соподчинение мотивов, а относительно устойчивое внеситуативное их соподчинение. Вместе с тем во главе возникшей иерархии становятся специфически человеческие, т. е. опосредованные по своей структуре, мотивы. У дошкольника они опосредуются прежде всего образцами поведения и деятельности взрослых, их взаимоотношениями, социальными нормами, фиксированными в соответствующих нравственных инстанциях [2].

В силу большой аффективной притягательности образцов и усвоенных с их помощью социальных норм последние начинают выступать в качестве сильных мотивов, направляющих поведение и деятельность ребенка. Поэтому дошкольники в ряде случаев уже могут преодолевать другие свои желания и действовать по нравственному мотиву «надо». Но это возможно не потому, что в этом возрасте дети уже умеют сознательно управлять своим поведением, а потому, что их нравственные чувства обладают большей побудительной силой, чем другие мотивы. Это и позволяет им побеждать конкурирующие с ними мотивы в стихийной, не управляемой самим ребенком схватке. Иначе говоря, детей старшего дошкольного возраста характеризует своеобразная «непроизвольная произвольность», которая обеспечивает устойчивость их поведения и создает един-

ство их личности. Л. И. Божович подчеркивала, что возникновение у ребенка к концу дошкольного возраста относительно устойчивой иерархической структуры мотивов превращает его из существа ситуативного, подчиняющегося непосредственно воздействующим на него раздражителям и сиюминутному побуждению, в существо, обладающее известным внутренним единством и организованностью, способное руководствоваться устойчивыми желаниями и стремлениями, связанными с усвоенными им социальными нормами жизни [2]. Это и характеризует новую ступень в формировании личности ребенка, ступень, которая позволила А. Н. Леонтьеву говорить о дошкольном возрасте как о периоде «первоначального, фактического склада личности» [11].

В дошкольном возрасте в личности ребенка получают развитие активность и направленность [13]. Д. Б. Эльконин отмечал, что соподчинение мотивов есть выражение столкновения между тенденцией к непосредственному действию и действием по образцу (таким образом выступает требование взрослого). Произвольность поведения есть также не что иное, как подчинение своих поступков ориентирующему их образцу. Возникновение первичных этических инстанций и есть процесс усвоения образцов поведения, связанных с их оценкой со стороны взрослых. Формирование произвольных действий и поступков — процесс возникновения нового типа поведения, который может быть назван личностным, т. е. опосредуемым ориентировочными образцами, содержанием которых являются отношения взрослых к предметам и друг к другу.

С этой точки зрения дошкольный возраст может быть понят как период интенсивного усвоения примера взрослых (норм и правил поведения, которые выступают обобщением отношений людей) и формирования механизмов личностного поведения, т. е. механизмов подчинения своего отношения к вещам и другим людям, идеально данным образцам, усвоенным 0% взрослых [24].

Далее Д. Б. Эльконин указывал, что в дошкольном возрасте формируются первичные этические инстанции и моральные чувства. Формирование этических оценок и представлений идет по пути дифференцирования диффузного отношения, в котором слиты воедино непосредственное эмоциональное отношение и моральная оценка. Постепенно, в результате усвоения содержания моральных оценок, последние все более отделяются от непосредственного *эмоционального* отношения и начинают определять его. Моральная оценка насыщается общественным содержанием, включая в себя моральное содержание поступков героев, их отношения к другим людям [24].

По мнению Д. Б. Эльконина, чувство долга зарождается в самом начале возраста под влиянием оценки взрослого совершенного поступка. Исходя из этой моральной оценки дети устанавливают связь между понятиями «хорошо» и «плохо», а также своим действием и на этой основе относят свои поступки к хорошим или плохим — первичное чувство удовольствия получает новое содержание, становясь чувством, связанным с оценкой «хорошо». Под влиянием взрослых происходит не только обогащение положительных чувств, переживаемых ребенком, но и перестройка отрицательных переживаний. Положительная моральная оценка со стороны взрослого придает позитивную окраску даже тем действиям, которые обычно совершаются ребенком с полным равнодушием [24].

Д. Б. Эльконин подчеркивал, что управление своим поведением становится предметом сознания самих детей, а это означает новую ступень развития сознания ребенка, ступень формирования его самосознания, предмет которого — место его самого в системе отношений с другими людьми и собственные возможности. Формирование личного сознания неразрывно связано со становлением произвольного управления собственным поведением [24].

Таким образом, важнейшим личностным новообразованием возраста Д. Б. Эльконин считал формирование са-

мосознания, которое у дошкольника наиболее ярко проявляется в самооценке и осмыслении своих переживаний. Самооценка формируется к концу дошкольного возраста, и ее содержанием является состояние умений, связанных с выполнением практической деятельности, и моральные качества, выражающиеся в подчинении или неподчинении правилам поведения, выделенным в данном коллективе [24].

По этому поводу Д. Б. Эльконин писал: «Самооценка, т. е. знание своих качеств, и открытие для себя своих переживаний составляют его самосознание, которое формируется к концу дошкольного возраста в качестве его основного новообразования (необходимо отметить, что ни самооценка, ни внутренние переживания еще не обобщаются ребенком; их обобщение представляет основное содержание переходного периода от дошкольного возраста к школьному). Таким образом, ребенок в дошкольном возрасте проходит путь от «Я сам», от отделения себя от взрослого к самосознанию, к открытию своей внутренней жизни, теснейшим образом связанной и координированной с внешней деятельностью. Отсюда один шаг до отделения внутренней деятельности и внутренних переживаний от внешней деятельности и внешних отношений, который ребенок проделывает уже за пределами дошкольного детства» [24. С. 142].

Процесс развития самосознания у дошкольника подробно описан В. С. Мухиной, которая считает, что правильная оценка себя предваряется обретением умения правильно оценивать других. Это в начале возраста вызывает затруднения, поскольку самостоятельная оценка ребенком качеств и поступков других людей зависит от его отношения к этим людям. Постепенно оценка поступков и качеств людей отделяется от общего отношения к ним и начинает строиться на понимании ситуации и того значения, которое имеют эти поступки и качества [16].

По мере усвоения норм и правил поведения они становятся теми мерками, которыми пользуется ребенок в оценке других людей. Но приложить эти мерки к себе самому оказывается гораздо труднее. Переживания, захватывающие ребенка, толкающие его на те или иные поступки, заставляют от него действительный смысл совершенных поступков, не позволяют беспристрастно их оценивать. Такая оценка становится возможной только на основании *сравнения своих поступков*, качеств с возможностями, поступками, качествами других. Умением сравнивать себя с другими ребенок овладевает к старшему дошкольному возрасту, и это служит основой правильной самооценки [16].

Важнейшим фактором развития мотивационной сферы личности, наряду с формированием соподчинения мотивов, является появление новых побуждений поведения. На протяжении всего дошкольного детства поведение детей побуждается мотивами, связанными с интересом к миру взрослых людей, с их стремлением действовать как взрослые; игровыми мотивами, мотивами установления и сохранения положительных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, а также мотивами самолюбия и самоутверждения [16]. Однако, как отмечают П. М. Якобсон и В. С. Мухина, к концу дошкольного возраста в поведении ребенка более значимую роль начинают играть новые мотивы: познавательные, соревновательные, нравственные и особенно общественные мотивы [16, 25].

Важнейшую роль в развитии личности дошкольника играет формирование эмоциональной сферы. Под влиянием воспитания чувства ребенка приобретают большую глубину и устойчивость, развивается «разумность» чувств (ребенок начинает понимать их смысл), развивается эмоциональный контроль, адекватное эмоциональное реагирование. Ребенок начинает понимать «язык» чувств, уместно и адекватно воплощать его. И, наконец, у ребенка при правильном воспитании развиваются начала высших

чувств: социальных (эмпатии, сочувствия, сопереживания), нравственных и эстетических чувств (чувство прекрасного, комического) [16].

Особую роль в развитии личности играет возникновение воли как способности к управлению поведением. Как было показано выше, Д. Б. Эльконин связывал произвольность поведения с соподчинением мотивов и возникновением первичных этических инстанций. В. С. Мухина связывает возникновение воли:

1) с развитием целенаправленности действий (умением удерживать цель в центре внимания);

2) установлением отношения между целью действий и их мотивом;

3) возрастанием регулирующей роли речи в выполнении действий [16].

На протяжении дошкольного детства ребенок под влиянием воспитателя постепенно *овладевает умением подчинять свои действия мотивам, которые значительно удалены от цели действий*, в частности мотивам общественного характера (сделать подарок для мамы). Однако если деятельность сравнительно сложна и длительна, то дошкольники даже старшего возраста помнят о цели и подчиняют ей свои действия только в присутствии взрослого, заинтересованного в том, чтобы поддержать ребенка в его начинании. Предоставленный самому себе ребенок скоро теряет мотив, забывает о цели. Таким образом, подчинение действия сравнительно отдаленным мотивам, установление связи между этими мотивами и целью — непосредственным результатом действия — хотя и возникают в дошкольном возрасте, но формируются еще не полностью, требуют подкрепления внешними обстоятельствами [16, 22].

Выполнение волевых действий в детстве зависит от речевого планирования и регуляции. Именно в словесной форме ребенок формулирует для себя, что он намерен делать, обсуждает сам с собой возможные решения при борьбе мотивов, напоминает себе о том, для чего он выполняет дей-

ствие, и приказывает себе добиваться достижения цели. Речь далеко не сразу приобретает в поведении ребенка это регулирующее значение. Ребенок овладевает умением словесно направлять и регулировать собственные действия, применяя к себе самому те формы управления поведением, которые к нему в его опыте применяют взрослые [16].

3.4. Познавательное развитие дошкольника

Согласно культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, психические процессы представляют собой особые формы предметных действий. Исследования А. В. Запорожца, П. Я. Гальперина позволили выделить в любом предметном действии ориентировочную и исполнительную части. Эти исследования показали, что в ходе развития происходит отделение ориентировочной части действия от самого действия, обогащение ориентировочной части. В дошкольном возрасте этот процесс проходит несколько стадий:

- 1) возникает разделение действия на ориентировочную и исполнительную части;
- 2) в дошкольном возрасте ориентировочная часть действия отделяется от исполнительной;
- 3) сама ориентировочная часть возникает из материальной, практической, исполнительной части и носит в дошкольном возрасте мануальный или сенсорный характер;
- 4) ориентировочная деятельность в дошкольном возрасте чрезвычайно интенсивно развивается [19].

Развитие ориентировки составляет сущность развития всех познавательных функций в дошкольном возрасте [3, 8, 10, 20].

Развитие речи. Изучая роль речи в регуляции поведения, А. Р. Лурия отмечал, что посредством слов создается «умственный» путь, по которому ребенку надо идти: на основе речи может быть заранее построен образ действия или ситуации. Как указывает В. С. Мухина, в дошкольном возрасте происходит практическое овладение языком,

речь становится осмысленной. Развитие речи идет в нескольких направлениях: осуществляется ее практическое совершенствование в общении с другими людьми, вместе с тем речь становится основой перестройки психических процессов, орудием мышления. При определенных условиях воспитания ребенок начинает не только пользоваться речью, но и осознавать ее строение, что имеет важное значение для последующего овладения грамотой [16].

Параллельно происходит развитие словаря и грамматического строя речи. Словарь ребенка-дошкольника быстро увеличивается не только за счет существительных, но и за счет глаголов, местоимений, прилагательных, числительных и соединительных слов. Само по себе увеличение словарного состава не имело бы большого значения, если бы ребенок параллельно не овладевал умением сочетать слова в предложении по законам грамматики. В период дошкольного детства усваивается морфологическая система родного языка, ребенок практически осваивает в основных чертах типы склонений и спряжений. В то же время дети овладевают сложными предложениями, соединительными союзами, а также большинством распространенных суффиксов (суффиксами для обозначения пола детенышей животных и т. д.) [16].

Параллельно с этим при целенаправленном воспитании дошкольника происходит развитие фонематического слуха и осознание словесного состава речи [16].

Развиваются функции речи. Коммуникативная речь проходит путь развития от ситуативной речи (понятной только находящимся в ситуации, полной междометий, словесных шаблонов, лишенной подразумеваемого подлежащего) к контекстной речи (достаточно полно описывающей ситуацию, факт, содержание книги). Важность развития речи осознается самим ребенком в сюжетно-ролевой игре при необходимости объяснять правила игры новому игроку. Но овладение контекстной речью возможно лишь с помощью взрослого под влиянием систематиче-

ского обучения. Особым типом речи является объяснительная речь. Объяснительный тип связной речи имеет существенное значение как для формирования коллективных взаимоотношений детей, так и для их умственного развития. Этот тип речи в дошкольном возрасте только начинает развиваться, поэтому ребенку очень трудно выслушать до конца объяснения взрослого. Ребенок стремится скорее начать игру, отвлекается от объяснения условий и правил *игры* [16].

На протяжении дошкольного возраста речь ребенка превращается в средство планирования и регуляции его поведения. Так развивается вторая функция речи, связанная с мышлением.

Сенсорное развитие дошкольника. Развитие восприятия в этом возрасте, по сути, является развитием способов и средств ориентации. В дошкольном возрасте, как показали исследования А. В. Запорожца, Л. А. Венгера, происходит усвоение сенсорных эталонов - исторически сложившихся представлений о разновидностях отдельных свойств предметов (цвета, формы, величины) и соотнесение соответствующих предметов с этими эталонами [3]. Как показали исследования Д. Б. Эльконина, в этом возрасте происходит усвоение эталонов-фонем родного языка: «Дети начинают их слышать в категориальном ключе». Эталоны — это достижение человеческой культуры, это «сетка», через которую мы смотрим на мир. Благодаря усвоению эталонов, процесс восприятия действительности начинает приобретать опосредованный характер. Использование эталонов делает возможным переход от субъективной оценки воспринятого к его объективной характеристике. Усвоение общественно выработанных эталонов, или мер, меняет характер детского мышления, в развитии мышления к концу дошкольного возраста намечается переход от эгоцентризма (центрации) к децентрации. Это подводит ребенка к объективному, элементарно научному восприятию действительности [18, 20].

Наряду с усвоением сенсорных эталонов восприятия у ребенка развиваются такие действия восприятия, как наблюдение, планомерное и последовательное обследование предмета, действие идентификации, отнесение к эталону и моделирующие действия [3, 16].

Развитие внимания. На протяжении дошкольного возраста в связи с усложнением деятельности детей и их продвижением в общем умственном развитии внимание приобретает большую сосредоточенность и устойчивость. Так, если младшие дошкольники могут играть в одну и ту же игру 30—50 минут, то к пяти-шести годам длительность игры увеличивается до двух часов. Это объясняется тем, что в игре отражаются более сложные действия и взаимоотношения людей и интерес к ней поддерживается постоянным введением новых ситуаций. Возрастает устойчивость внимания и при рассматривании детьми картинок, слушании рассказов и сказок [1, 16].

Основное изменение внимания в дошкольном возрасте состоит в том, что дети впервые начинают управлять своим вниманием, сознательно направлять его на определенные предметы, явления, удерживаться на них, применяя для этого некоторые способы. Произвольное внимание формируется благодаря тому, что взрослые включают ребенка в новые виды деятельности и при помощи определенных средств направляют и организуют его внимание. Руководя вниманием ребенка, взрослые тем самым дают ему те средства, с помощью которых он впоследствии начинает и сам управлять своим вниманием.

Помимо *ситуативных* средств (например, жеста), организующих внимание в связи с конкретной, частной задачей, существует *универсальное средство организации внимания - речь*. Первоначально взрослые организуют внимание ребенка при помощи словесных указаний. Ему напоминают о необходимости выполнять заданное действие, учитывая при этом те или иные обстоятельства. По мере развития *планирующей функционировании* ребенок становится способ-

ным заранее организовать свое внимание на предстоящей деятельности, сформулировать словесно, на что он должен ориентироваться [1, 16].

Развитие памяти. В центре сознания в дошкольном возрасте, по Л. С. Выготскому, стоит память. В этом возрасте возникает намеренное запоминание в целях последующего воспроизведения материала. В основе ориентации в этот период лежат обобщенные представления. Ни они, ни сохранение сенсорных эталонов и т.п. невозможны без развития памяти [24].

Д. Б. Эльконин отмечал, что память становится в центр сознания, приводит к существенным следствиям, характеризующим психическое развитие в этот возрастной период. Прежде всего у ребенка изменяется мышление: оно приобретает возможность действовать в плане общих представлений. Это первый отрыв от чисто наглядного мышления и, следовательно, возможность установления таких связей между общими представлениями, которые не были даны в непосредственном опыте ребенка. Первая ступень отвлеченного мышления значительно расширяет круг доступных для ребенка обобщений. Одновременно увеличиваются и возможности его общения. (Ребенок может общаться с окружающими не только в связи с непосредственно воспринимаемыми предметами, но и по доводу представляемых, мыслимых предметов.) [10, 24].

Память ребенка в основном непроизвольна, ребенок чаще всего не ставит перед собой осознанных целей что-либо запомнить. Как показал П. И. Зинченко, в игре непроизвольной памятью удерживается то, что было целью игрового действия [8].

В конце дошкольного возраста начинает развиваться произвольное запоминание. Наилучшие условия для этого также складываются в игре, но этот процесс невозможен без влияния взрослого. Овладение произвольными формами памяти включает несколько этапов. На первом из них ребенок начинает выделять только саму задачу запо-

нить и припомнить, еще не владея необходимыми приемами. При этом задача припомнить выделяется раньше, т. к. ребенок в первую очередь сталкивается с ситуациями, в которых от него ждут именно припоминания, воспроизведения того, что он раньше воспринимал или делал. Задача запомнить возникает в результате опыта припоминания, когда ребенок начинает осознавать, что если он не постарается запомнить, то потом не сможет и воспроизвести необходимое [10, 16].

Развитие воображения. Развитию воображения больше внимания уделял Л. С. Выготский. Он указывал, что оно существенным образом связано с речью ребенка, с основной психологической формой его обращения с окружающими, т. е. с основной формой коллективной социальной деятельности детского сознания. Речь освобождает ребенка от непосредственных впечатлений, способствует формированию его представлений о предмете, она дает ребенку возможность представлять себе тот или иной предмет, которого он не видел, и мыслить о нем.

При помощи речи ребенок получает возможность освободиться от власти непосредственных впечатлений, выйдя за их пределы. Ребенок может выражать словами и то, что не совпадает с точным сочетанием реальных предметов или соответствующих представлений. Это дает ребенку возможность чрезвычайно свободно обращаться к сфере впечатлений, обозначаемых словами [4].

Л. С. Выготский подчеркивал, что во всех видах детского творчества (рисование, лепка, сочинение сказок, конструирование) деятельность фантазий является направленной на определенную цель [4]. С деятельностью воображения, по мнению Л. С. Выготского, тесно связано движение чувств (все фантастическое является реальным в эмоциональном смысле), но во всех своих фантастических взлетах воображение «питается» реальным опытом ребенка — чем богаче опыт ребенка, тем более яркими являются продукты его воображения [4].

О. М. Дьяченко различает познавательное и аффективное воображение дошкольника. Познавательное воображение связано с развитием символической функции: его основная задача — специфическое отражение объективного мира, преодоление противоречий в представлении о действительности. Аффективное воображение возникает в ситуациях противоречия складывающегося у ребенка образа Я и реальности и является одним из механизмов его построения. Аффективное воображение может выполнять регулирующую функцию в процессе усвоения смыслов социального поведения и выступать в качестве защитного механизма (например, в плане отреагирования страхов) [6].

В дошкольном возрасте должно целенаправленно развиваться репродуктивное воображение (что необходимо для учебной деятельности), а также творческое воображение. При этом взрослый должен научить ребенка доводить творческий замысел до стадии продукта, т. е. у дошкольника необходимо развивать продуктивное воображение [7].

Развитие мышления. Основу развития мышления составляет формирование и совершенствование мыслительных действий. Оттого, какими мыслительными действиями владеет ребенок, зависит, какие знания он может усвоить и как он их может использовать. Овладение мыслительными действиями в дошкольном возрасте происходит по общему закону усвоения и интериоризации внешних ориентировочных действий. В зависимости от того, каковы эти внешние действия и как происходит их интериоризация, формирующиеся мыслительные действия ребенка принимают либо форму действия с образами, либо форму действия со знаками-словами, числами и др.

Действуя в уме с образами, ребенок представляет себе реальное действие с предметом и его результат и таким путем решает стоящую перед ним задачу. Это наглядно-образное мышление. Выполнение действий со знаками требует отвлечения от реальных предметов. При этом используют -

ся слова и числа как заместители предметов. *Мышление, осуществляемое при помощи действий со знаками, является отвлеченным мышлением.* Отвлеченное мышление подчиняется правилам, изучаемым наукой логикой, и называется поэтому *логическим мышлением* [16].

Различие между наглядно-образным и логическим мышлением состоит в том, что эти виды мышления дают возможность выделять существенные в разных ситуациях свойства предметов и тем самым находить правильное решение для разных задач. Образное мышление оказывается достаточно эффективным при решении таких задач, где существенными являются свойства, которые можно себе представить, как бы увидеть внутренним взором. Но часто свойства предметов, существенные для решения задачи, оказываются скрытыми, их нельзя представить, но можно обозначить словами или другими знаками. В этом случае задача может быть решена только путем отвлеченного, логического мышления. Только оно позволяет, например, определить подлинную причину плавания тел [16].

Образное мышление — основной вид мышления дошкольника. В простейших формах оно появляется уже в раннем детстве, обнаруживаясь в решении узкого круга практических задач, связанных с предметной деятельностью ребенка, с применением простейших орудий. В процессе игры, рисования, конструирования и других видов деятельности происходит развитие знаковой функции сознания ребенка, он начинает овладевать построением особого вида знаков — наглядных пространственных моделей, в которых отображаются связи и отношения вещей, существующие объективно, независимо от действий, желаний и намерений самого ребенка. Ребенок не создает эти связи сам, как, например, в орудийном действии, а выявляет и учитывает их при решении стоящей перед ним задачи. Отображение объективных связей — необходимое условие усвоения знаний, выходящих за рамки ознакомления с отдельными предметами и их свойствами [16].

В деятельности взрослых людей наглядные пространственные модели выступают в виде различного рода схем, чертежей, карт, графиков, объемных моделей, передающих взаимосвязь частей тех или иных объектов. В детской деятельности такими моделями служат создаваемые детьми конструкции, аппликации, рисунки. Исследователи давно обратили внимание на то, что детский рисунок в большинстве случаев представляет собой схему, в которой передается главным образом связь основных частей и изображаемого предмета и отсутствуют индивидуальные черты [16].

Таким образом, при соответствующих условиях обучения образное мышление становится основой для усвоения старшими дошкольниками обобщенных знаний. К таким знаниям относятся представления об отношении части и целого, о связи основных элементов конструкции, составляющих ее каркас, о зависимости строения тела животных от условий их жизни и др. Обобщенные знания имеют большое значение для развития познавательных интересов и для развития самого мышления — образное мышление само совершенствуется в результате использования этих знаний при решении разнообразных познавательных и практических задач. Приобретенные представления о существенных закономерностях дают ребенку возможность самостоятельно разбираться в частных случаях проявления этих закономерностей [16].

Постепенно представления ребенка приобретают гибкость, подвижность, он овладевает умением оперировать наглядными образами: представлять себе предметы в разных пространственных положениях, мысленно изменять их взаимное расположение. Модельно-образные формы мышления достигают высокого уровня обобщенности и могут приводить детей к пониманию существенных связей вещей. Но эти формы остаются образными формами и обнаруживают свою ограниченность, когда перед ребенком возникают задачи, требующие выделения таких свойств, связей и отношений, которые нельзя представить нагляд-

но, в виде образа. Эти задачи требуют развития логического мышления. Как было сказано, предпосылки для развития логического мышления, усвоения действий со словами, числами как со знаками, замещающими реальные предметы и ситуации, закладываются в конце раннего детства, когда у ребенка начинает формироваться знаковая функция сознания [16].

Речевые высказывания самого ребенка, даже в тот период, когда они еще только сопровождают практическое действие, не предваряя его, способствуют осознанию ребенком хода и результата этого действия, помогают поискам путей для решения задач. Еще более возрастает роль речи в тот период, когда она приобретает планирующую функцию. Для того чтобы слово стало употребляться как самостоятельное средство мышления, позволяющее решать умственные задачи без использования образов, ребенок должен усвоить выработанные человечеством понятия, т. е. знания об общих и существенных признаках предметов и явлений действительности, закрепленные в словах [16].

Систематическое овладение понятиями начинается в процессе школьного обучения. Но исследования показывают, что некоторые понятия могут быть усвоены и детьми старшего дошкольного возраста в условиях специально организованного обучения. При таком обучении прежде всего организуют особые внешние ориентировочные действия детей с изучаемым материалом. Ребенок получает средство, орудие, необходимое для того, чтобы при помощи собственных действий выделить в предметах или их отношениях те существенные признаки, которые должны войти в содержание понятия. Дошкольника учат правильно применять такое средство и фиксировать результат. Л. С. Выготский назвал понятия, складывающиеся в дошкольном возрасте, житейскими понятиями. Они отличаются от научных понятий, которые формируются в результате обучения в школе, малой осознанностью, но позволяют

ребенку ориентироваться в окружающем мире и действовать в нем [5].

Помимо видов мышления, в дошкольном возрасте формируются операции мышления, такие, как сериация, классификация, обобщение, установление причинно-следственной связи [7].

Д. Б. Эльконин отмечал, что в плане познавательного развития важнейшим новообразованием возраста является возникновение первого схематичного абриса цельного детского мировоззрения [24].

3.5. Общение дошкольника со взрослыми и сверстниками

Как указывала М. И. Лисина, в первой половине дошкольного возраста у ребенка развивается внеситуативно-познавательная форма общения со взрослыми. Она протекает в форме совместной познавательной деятельности, в форме «теоретического» сотрудничества. Мотив общения - познавательный. Дети задают бесчисленное количество вопросов, но, поскольку в ходе «теоретического сотрудничества» обсуждаются проблемы, далекие от обстановки взаимодействия детей и старших, общение приобретает - впервые после рождения ребенка - выраженный *внеситуативный* характер [11].

К концу дошкольного возраста у детей появляется высшая форма общения со взрослым — внеситуативно-личностная. Она побуждается личностным мотивом. Взрослый выступает перед детьми в наибольшей полноте своих дарований, характерных черт и жизненного опыта. Он теперь для дошкольника не просто индивидуальность или абстрактная личность, но конкретное историческое и социальное лицо, член общества, гражданин своей страны и своего времени. Ребенок отражает не только ту сторону, которой взрослый прямо повернут к нему в данной ситуации, где взрослый его лечит, кормит, учит, — взрослый получает в глазах ребенка свое собственное, независимое существование. Для дошкольников приобретают живое значение

такие детали из жизни взрослого, которые никак их не касаются (есть ли у тети сыночек, где она живет, умеет ли водить машину), но позволяют воссоздать в полноте конкретных подробностей полнокровный образ этого человека [11].

Общение со сверстниками возникает и развивается в тесной связи с общением ребенка и взрослого и испытывает мощное влияние этой второй сферы. Но в этом общении самопознание и самооценка достигаются иначе, чем в общении со взрослым. М. И. Лисина подробно описывает как это происходит:

- 1) ребенок разворачивает активность, направленную на ознакомление со своим партнером;
- 2) он обнаруживает эмоциональное отношение к воздействиям, которые оказывает на него партнер;
- 3) ребенок стремится проявить перед партнером свои способности и умения — «показать себя» и тем позволить партнеру ознакомиться с собой;
- 4) он проявляет чувствительность к тому, как относится к нему партнер, аффективно реагируя на отношение последнего [11].

М. И. Лисина делает вывод о том, что потребность в общении со сверстником так же, как и с взрослым, является стремлением детей к познанию и оценке партнера и к самооценке и самопознанию через другого ребенка и с его помощью. Основной *продукт* общения со сверстником состоит в аффективно-когнитивном образе себя и другого ребенка, формирующемся в результате этой деятельности [11].

3.6. Кризис семи лет

Как отмечала Л. И. Божович, сознание своего социального Я и возникновение на этой основе внутренней позиции, т. е. некоторого целостного отношения к окружающему и самому себе, порождает соответствующие потребности и стремления, на которых возникают их новые потребности, но они уже знают, чего они хотят и к чему

стремятся. В результате игра, которая на протяжении всего школьного возраста заполняла жизнь ребенка иллюзорным участием в общественно значимой жизни взрослых, к концу этого периода перестает его удовлетворять. У него появляется потребность выйти за рамки своего детского образа жизни, занять новое, доступное ему место и осуществлять реальную, серьезную общественно значимую деятельность. Невозможность реализовать эту потребность и порождает кризис семи лет [2, 17].

Кризис семи лет связан с появлением нового, центрального для личности системного образования, который обозначается термином «внутренняя позиция». Ребенок на рубеже 7 и 8 лет начинает воспринимать и переживать себя в качестве «социального индивида», и у него возникает потребность в новой жизненной позиции и в общественно значимой деятельности, обеспечивающей эту позицию [2,23].

Кризис требует перехода к новой социальной ситуации, требует нового содержания отношений. Ребенок должен вступить в отношения с обществом как с совокупностью людей, осуществляющих обязательную, общественно необходимую и общественно полезную деятельность. В наших условиях тенденция к ней выражается в стремлении скорее пойти в школу [17, 18].

3.7. Психологическая готовность детей к школе

По мнению Л. И. Божович, у ребенка, поступающего в школу, должны быть: определенный уровень развития познавательных интересов, готовность к изменению социальной позиции, желание учиться, кроме того, у него должны возникнуть иерархия мотивов, внутренние этические инстанции, самооценка. Совокупность указанных психологических свойств и качеств составляет, по мнению ученых, работающих в рамках дошкольного направления, психологическую готовность к школьному обучению [2].

В настоящее время существует мнение, что готовность к школе является сложным образованием. Оно включает функциональную и умственную и личностную готовность [21].

В качестве первого показателя психологической готовности детей к школе выступает *функциональная готовность*. Данный вид в специальной литературе иногда называют «школьной зрелостью», под которой понимается такой уровень морфологического и функционального развития, при котором требования систематического обучения, различного рода интеллектуальные и физические нагрузки не будут обременительными для ребенка.

Практика показывает, что дети «зрелые» лучше справляются со многими видами деятельности, особенно такими, которые приближены к учебным действиям и умениям, чем «незрелые». Дошкольники с высоким уровнем функциональной готовности имеют, как правило, более высокие показатели результативности, в большей мере склонны к выполнению норм и правил.

Готовность к школе в области умственного развития. Умственное развитие представляет собой единство интеллектуальных и перцептивных сфер. Л. С. Выготский одним из первых четко сформулировал мысль о том, что развитие ребенка заключается не столько в количественном запасе знаний, сколько в уровне развития интеллектуальных процессов, т. е. в качественных особенностях детского мышления. Наиболее значимыми с точки зрения интеллектуального развития будущего школьника являются дифференцированное восприятие, развитие наглядно-образного мышления, умение упорядоченно ориентироваться в мире, развитие произвольного внимания, произвольной и произвольной памяти [21].

Личностная готовность представляет по своей сути способность индивида соотносить собственное поведение, деятельность, успехи и неудачи с социальными нормами и правилами, многообразными оценками окружения; уме-

ние действовать во все более расширяющейся системе общественных отношений. Первостепенное значение при этом приобретает способность индивида интегрировать нормы и ценности, оценки окружающих, соотносить их со своей личностью. Личностная готовность включает в себя отношение к другим людям (взрослым, сверстникам), отношение к школе (желание или нежелание учиться), познавательные интересы или мотивы поведения. Выражением личностной готовности являются поступки, действия ребенка. Рассмотренные со стороны нравственной сферы поступки характеризуют нравственную готовность и волевую готовность, со стороны отношения к другим — социально-психологическую. В понятие личностной готовности к школе входят сформированность особой внутренней позиции, проявляющейся в желании идти в школу, произвольность поведения, иерархия мотивов, развитие самосознания и самооценки [21].

Литература по теме

1. Баскакова И. Л. Внимание дошкольника, методы его изучения и развития. Изучение внимания школьников. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.
3. Венгер Л. А. Формирование познавательных способностей в дошкольном возрасте // Хрестоматия по детской психологии. — М.: ИПП, 1996. — С. 133-146.
4. Выготский Л. С. Воображение и его развитие в детском возрасте // Хрестоматия по возрастной психологии. — М.: ИПП, 1996. — С. 26-32.
5. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
6. Дьяченко О. М. Об основных направлениях развития воображения дошкольника // Хрестоматия по детской психологии. — М.: ИПП, 1996. — С. 170-179.
7. Ермолаева М. В. Психология развивающей и коррекционной работы с дошкольниками. — М.: МПСИ, 1998.
8. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.

9. Карабанова О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка. — М.: «Роспедагентство», 1997.
10. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — М.: Изд-во МГУ, 1972.
11. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
12. Лишин О. В. Педагогическая психология воспитания. — М.: ИПП, 1997.
13. Люблинская А. А. Активность и направленность дошкольника // Хрестоматия по возрастной психологии. — М.: ИПП, 1996. — С. 216—229.
14. Менчинская Н. А. Психическое рождение ребенка от рождения до 10 лет. — М.: МПА, 1996.
15. Мерлин В. С. Психология индивидуальности. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
16. Мухина В. С. Психология детства и отрочества. — М.: ИПП, 1998.
17. Нежнова Т. А. Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту // Хрестоматия по детской психологии. — М.: ИПП, 1996. — С. 242-249.
18. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. — М.: «Роспедагентство», 1996.
19. Палагина Н. Н. Воображение у самого истока. — М.: МПСИ, 1997.
20. Поддяков Н. Н. К проблеме умственного развития ребенка // Хрестоматия по детской психологии. — М.: ИПП, 1996. — С. 146—149.
21. Психолого-педагогическая практика в системе образования / М. В. Ермолаева, А. Е. Захарова, Л. И. Калинина, С. И. Наумова. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.
22. Смирнова Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.
23. Цукерман Г. А. Условия развития рефлексии у шестилеток // Хрестоматия по детской психологии. — М.: ИПП, 1996. — С. 163—170.
24. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.
25. Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.

Контрольные вопросы и задания

1. Проведите анализ отечественных и зарубежных представлений о сущности сюжетно-ролевой игры и ее роли в психическом развитии ребенка [2, 11, 16, 18, 24].
2. Как влияют различные виды детской деятельности на психическое развитие ребенка? [2, 4, 6, 7, 8, 11, 16, 24].

3. Каковы основные особенности личности дошкольника? [2, 7, 11, 13, 16, 22, 24].
4. Каковы основные направления развития эмоциональной сферы дошкольника? [7, 11, 16, 24, 25]. Проиллюстрируйте ваши выводы примерами из книги Н. А. Менчинской [14].
5. Каковы изменения в развитии коммуникативной сферы дошкольников? [7, 11, 16].
6. Опишите основные закономерности развития интеллектуальной сферы дошкольников. [3, 4, 7, 16, 19, 22, 23, 24].
7. В чем проявляется произвольность поведения? Какова связь произвольности с осознанностью и мотивацией? [22, 24].
8. Какие экспериментальные исследования позволили П. А. Зинченко доказать гипотезу о том, что разный уровень овладения определенными способами работы над материалом вызывает изменения во взаимоотношениях произвольного и произвольного запоминания? [8].
9. Каковы способы и приемы амплификации (обогащения, усложнения) сюжетно-ролевой игры дошкольников? [12].
10. Каковы особенности развития мотивов в дошкольном возрасте? [15, 16, 25].
11. В чем сущность кризиса семи лет? [2, 16, 17, 23, 24].
12. Каковы основные параметры психологической готовности к школе? [2, 16, 21, 24].

Дайте определения следующих понятий

- > Сюжетно-ролевая игра.
- > Содержание игры.
- > Сюжет игры.
- > Игровое действие.
- > Воображаемая (мнимая) ситуация.
- > Правило замещения в игре.

- > Соподчинение мотивов.
- > Произвольность поведения.
- > Преодоление познавательного эгоцентризма.
- > Ориентировочная деятельность.
- > Сенсорные эталоны восприятия.
- > Действия восприятия.
- > Образное мышление.
- > Логическое мышление дошкольника.
- > Познавательное воображение.
- > Аффективное воображение.
- > Внеситуативно-познавательная форма общения.
- > Внеситуативно-личностная форма общения.
- > «Внутренняя позиция» дошкольника.
- > Психологическая готовность к школе.

Тема 4. Младший школьный возраст (7—10, 11 лет)

4.1. Социальная ситуация развития

Приход ребенка в школу связан с перестройкой всей системы отношений ребенка с действительностью: изменяется ход его жизни и деятельности. У ребенка, поступившего в школу, возникают новые взаимоотношения с окружающими его людьми, появляются новые, связанные со школой серьезные обязанности.

Качество учебной работы школьника, а также и все его поведение оценивается школой, и эта оценка влияет на характер его отношений с окружающими: с учителями, родителями и товарищами. К ребенку, небрежно относящему к учебным обязанностям, манкирующему школой, нежелающему учиться, окружающие относятся иначе, чем к школьнику, прилежно исполняющему свой общественный долг [3].

Эти изменения в жизни ребенка обуславливают серьезные перестройки в системе его отношений со взрослыми и сверстниками. Теперь система «ребенок — учитель» начинает определять отношения ребенка к родителям и отношения

ребенка к детям. Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, И. С. Славина показали это экспериментально. Хорошее, «пятерочное», поведение и хорошие отметки — это то, что конструирует отношения ребенка со взрослыми и сверстниками. Первое, что взрослые спрашивают у ребенка: «Как ты учишься?» Система «ребенок — учитель» становится центром жизни ребенка, от нее зависит совокупность всех благоприятных для жизни условий [11].

Впервые отношение «ребенок — учитель» становится отношением «ребенок — общество». В пределах взаимоотношений в семье имеется неравенство отношений, в детском саду взрослый выступает как индивидуальность, а в школе действует принцип «все равны перед законом». В учителе воплощены требования общества, в школе существует система одинаковых эталонов, одинаковых мер для оценки. В дореволюционной школе учитель выступал как представитель государства не только по своей функции. Это подчеркивала и его форма (мундир). В школе с самого начала должна быть построена система четко определенных отношений, основанных на принятых правилах. Построить такую систему отношений очень трудно. По словам Гегеля, приход в школу — это приведение человека к общественной норме. В школе — закон, общий для всех. Ситуация «ребенок — учитель» пронизывает всю жизнь ребенка. Если в школе хорошо, значит, и дома хорошо, значит, и с детьми тоже хорошо [11].

Новая социальная ситуация вводит ребенка в строго нормированный мир отношений и требует от него организованной произвольности, ответственной за дисциплину, за развитие исполнительских действий, связанных с обретением навыков учебной деятельности, а также за умственное развитие. Таким образом, *новая социальная ситуация ужесточает условия жизни ребенка*. Новое положение в обществе состоит в том, что ребенок *переходит от свободного, от постоянных обязанностей существования к обязательной, общественно значимой деятельности: он обязан учиться*. Теперь он подчинен системе строгих, обязатель-

ных для всех школьных и связанных с этим общих социальных правил [10].

Таким образом, ребенок, став школьником, занимает новое по сравнению с дошкольником место в обществе. Он имеет теперь обязанности, которые накладывает на него общество, и несет за свою учебную деятельность серьезную ответственность перед школой и родителями. Вместе с новыми обязанностями школьник получает и новые права. Он может претендовать на серьезное отношение со стороны взрослых к своему учебному труду; он имеет право на свое рабочее место, на необходимое для его занятий время, на учебные пособия и пр. Получая хорошую оценку за свой учебный труд, он может ждать по отношению к себе со стороны окружающих не только похвалы, но и уважения [3].

Переход к систематическому обучению в школе позволяет ребенку вступить в новое отношение с окружающими его людьми, иначе говоря, занять новое для него, характерное для школьника положение в нашем обществе. Переход к этому новому положению и составляет основную предпосылку для формирования личности.

То, что положение школьника обязывает к более ответственной, общественно-контролируемой, целенаправленной деятельности, воспитывает чувство долга и ответственности перед окружающими, умение действовать сознательно и организованно, развивает у него важнейшие волевые качества личности. Новые взаимоотношения и постоянное участие в серьезной, общественно значимой деятельности — учении — наполняет жизнь детей глубоким содержанием, что сказывается в характере общей направленности их личности, в их переживаниях, в особенностях их представлений [3].

4.2. Ведущая деятельность в младшем школьном возрасте

Ведущей деятельностью младшего школьника является учебная деятельность. С момента поступления ребенка в школу она начинает опосредовать всю систему его отно-

шений [14]. По мнению Д. Б. Эльконина, ее роль приоритетна потому, что, во-первых, через нее осуществляются основные отношения ребенка с обществом; во-вторых, в них осуществляется формирование как основных качеств личности ребенка школьного возраста, так и отдельных психических процессов. Объяснение возникающих в школьном возрасте основных новообразований невозможно вне анализа процесса формирования учебной деятельности и ее уровня [15]. Учебная деятельность — это деятельность, непосредственно направленная на усвоение науки и культуры, накопленных человечеством. Эти предметы не даны как кубики, с которыми можно манипулировать. Все они абстрактны, теоретичны. Предметы науки и предметы культуры — это особые предметы, с которыми надо научиться действовать. Как отмечал В. В. Давыдов, специфической потребностью и мотивом учебной деятельности человека являются теоретическое отношение к действительности и соответствующие ему способы ориентации. Содержанием этой деятельности выступают взаимосвязанные формы теоретического сознания людей (научного, художественного, нравственного, правового) [6].

Д. Б. Эльконин описал ряд специфических особенностей учебной деятельности в младшем школьном возрасте:

1. Один из парадоксов учебной деятельности заключается в следующем: будучи общественной по своему смыслу, содержанию и форме, она вместе с тем осуществляется сугубо индивидуально, а ее продукты есть продукты индивидуального усвоения.

В процессе учебной деятельности ребенок осваивает знания и умения, выработанные человечеством. Но ребенок их не изменяет. Что же тогда он делает? Оказывается, что предметом изменения в учебной деятельности является сам ее субъект. Конечно, субъект изменяется в любой другой деятельности, но нигде больше он не становится *специальным предметом изменения*. Именно субъект учеб-

ной деятельности ставит перед собой задачу измениться посредством ее развернутого осуществления [14].

Итак, впервые ребенок сам для себя выступает как самоизменяющийся. Учебная деятельность есть такая деятельность, которая поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, оценки того, «чем я был» и «чем я стал». Процесс собственного изменения выделяется для самого субъекта как новый предмет. Самое главное в учебной деятельности — это поворот человека на самого себя: стал ли он для самого себя изменяющимся субъектом каждый день, каждый час. Оценка собственных изменений, рефлексия на себя — собственный предмет учебной деятельности. Именно поэтому всякая учебная деятельность начинается с того, что ребенка оценивают. Отметка — определенная форма оценки. Ш. Амонашвили организовал экспериментальное обучение без отметок. Обучение без отметок не есть обучение без оценок. Оценка всегда есть и должна быть как можно более развернутой. Через оценку происходит выделение себя как предмета изменений в учебной деятельности [11].

2. Вторая особенность учебной деятельности — приобретение ребенком умения подчинять свою работу на различных занятиях массе обязательных для всех правил как общественно выработанной системе. Подчинение правилам формирует у ребенка умение регулировать свое поведение и тем самым более высокие формы произвольного управления им [14].

3. К моменту поступления ребенка в школу формирование учебной деятельности только начинается. Процесс и эффективность формирования учебной деятельности зависят от содержания усваиваемого материала, конкретной методики обучения и форм организации учебной работы школьников. Современная методика обучения в младших классах школы арифметике и русскому языку построена без учета необходимости формирования учебной деятельности. В силу этого формирование учебной деятельности

в значительной степени происходит стихийно. Как указывал Д. Б. Эльконин, формирование учебной деятельности должно быть включено в систему задач, осуществляемых в процессе обучения в начальных классах школы [15]. Ребенка надо научить учиться. Первая трудность заключается в том, что мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием той деятельности, которую он должен выполнять в школе. Мотив и содержание учебной деятельности не соответствуют друг другу, поэтому мотив постепенно начинает терять свою силу, он не работает иногда и к началу второго класса. Процесс учения должен быть построен так, чтобы его мотив был связан с собственным внутренним содержанием предмета усвоения. Мотив к общественно необходимой деятельности хотя и остается как общий мотив, но побуждать к учению должно то содержание, которому ребенка учат в школе, считал Д. Б. Эльконин. Необходимо сформировать познавательную мотивацию [11].

Формирование такой познавательной мотивации чрезвычайно тесно связано с содержанием и способами обучения. При традиционных способах обучения формирования познавательной мотивации может и не быть. Превращение деятельности, которая еще не является учебной, в учебную в качестве одной из предпосылок имеет изменение мотива. К сожалению, в школе обычно работают методами внешних побуждений, и в качестве внешней побудительной силы выступает отметка — в школе возникает система принуждения. Действительная мотивация будет иметь место тогда, когда дети будут мчаться в школу, где им будет хорошо, приятно, содержательно, интересно. Для этого требуются коренные и радикальные изменения содержания обучения в школе. Это было осуществлено в 60—70-х годах в экспериментальных школах под руководством Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова [11].

Как указывал Д. Б. Эльконин, учебная деятельность имеет следующую структуру: 1) учебные задачи; 2) учеб-

ные действия; 3) действие контроля; 4) действие оценки. Эта деятельность связана прежде всего с усвоением младшими школьниками теоретических знаний, т. е. таких, в которых раскрываются основные отношения изучаемого учебного предмета. При решении учебных задач дети овладевают общими способами ориентации в таких отношениях. Учебные действия направлены на усвоение детьми именно данных способов [15].

Учебная задача — это то, что ученик должен освоить. Существенной характеристикой собственно учебной задачи служит овладение содержательно (теоретически) обобщенным способом решения некоторого класса конкретно-практических задач. Поставить перед школьником учебную задачу — это значит ввести его в ситуацию, требующую ориентации на содержательно общий способ ее разрешения во всех возможных частных и конкретных вариантах условий [6].

Учебное действие — это изменение учебного материала (построение некоторого содержательного обобщения или соответствующего способа ориентации в объекте). По сути, это те действия, которые должен совершить ученик, чтобы обнаружить свойства того предмета, который он изучает. В. В. Давыдов перечислил основные учебные действия, которым в зависимости от конкретных условий их выполнения соответствуют определенные операции:

%> преобразование ситуации для обнаружения всеобщего отношения рассматриваемой системы;

ч> моделирование выделенного отношения в графической и знаковой форме;

Ч> преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом» виде;

ч> выделение и построение серии частных конкретно-практических задач, решаемых общим способом;

^ контроль за выполнением предыдущих действий;

^ оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи [6].

Важное место в общей структуре учебной деятельности занимают еще действия контроля (указание на то, правильно ли ученик осуществляет действие, соответствующее образцу) и действие оценки (определение того, достиг ли ученик результата), которые позволяют школьникам тщательно прослеживать правильное выполнение только что указанных учебных действий, а затем выявить и оценить успешность решения всей учебной задачи [14].

Л. И. Божович подробно исследовала роль учебной деятельности для развития психических процессов и личности младшего школьника [3]. Она писала, что в младшем школьном возрасте ребенок впервые становится как в школе, так и в семье членом настоящего трудового коллектива, что является основным условием формирования его личности. Следствием этого нового положения ребенка в семье и в школе является изменение характера деятельности ребенка. Жизнь в организованном школой и учителем коллективе приводит к развитию у ребенка сложных социальных чувств и к практическому овладению важнейшими нормами и правилами общественного поведения [3].

Переход к систематическому усвоению знаний в школе является фундаментальным фактом, формирующим личность младшего школьника и постепенно перестраивающим его познавательные процессы. Учебная деятельность школьников постепенно изменяет их отношение к действительности, ставит перед ними теоретические учебно-познавательные задачи, заставляет проникать за видимость вещей в их внутреннюю сущность. В этой деятельности развиваются и совершенствуются отвлеченное логическое мышление ребенка и высшие формы его восприятия и памяти [3].

Однако, указывала Л. И. Божович, решающая роль школьного обучения в развитии психики ребенка зависит как от содержания знаний, так и от способа их усвоения. Систематическое усвоение основ наук обогащает ребенка новыми знаниями, расширяет его кругозор, дает новое со-

держание его психической деятельности; в свою очередь это новое содержание изменяет характер умственных процессов, характер деятельности мозга. На протяжении школьного возраста изменяется не только то, о *чем* думает и *что* запоминает ребенок, но и то, *как* он думает и *как* запоминает [3].

Огромное значение имеет и способ приобретения знаний. Обучение в школе предъявляет к ребенку новые требования. Во-первых, оно требует от ребенка сознательно поставленной *специальной* цели — *учиться*. Во-вторых, оно требует умения подчинить свои умственные процессы этой цели. Ребенок-школьник не может запоминать лишь то, что ему само запоминается на уроке. Он должен уметь активно запоминать, заучивать требуемое. Он не может быть внимателен только к тем предметам, которые ему непосредственно интересны, которые сами привлекают его внимание. Он должен быть внимателен ко всему, что говорится или делается на уроке.

Те же требования школьное обучение предъявляет и ко всем другим психическим процессам: к восприятию, мышлению, речи и пр. Иначе говоря, в школьном возрасте впервые появляется усвоение знаний как особая, специфическая деятельность, как учение в тесном смысле слова. Выделяясь из игровой и практической деятельности ребенка, учение начинает строиться в школе в форме особой, учебно-познавательной деятельности. В связи с этим и психические процессы в младшем школьном возрасте начинают постепенно менять свой характер: запоминание и запечатление превращаются в деятельность заучивания; восприятие — в деятельность целенаправленного и организованного наблюдения; мышление приобретает форму связного логического рассуждения [3].

4.3. Познавательное развитие младшего школьника

Младший школьный возраст — возраст интенсивного интеллектуального развития. Интеллект опосредует разви-

тие всех остальных функций, происходит интеллектуализация всех психических процессов, их осознание и произвольность. Основным интеллектуальным новообразованием возраста становится произвольность и осознанность всех психических процессов, их внутреннее опосредование, которое происходит благодаря усвоению системы научных понятий. Как указывал Д. Б. Эльконин, центральным моментом становится формирование отвлеченного словесно-логического и рассуждающего мышления, возникновение которого существенно перестраивает другие познавательные процессы детей; так, память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие — думающим. Благодаря такому мышлению, памяти и восприятию дети способны в последующем успешно осваивать подлинно научные понятия и оперировать ими [14]. Таким образом, произвольными и осознанными в младшем школьном возрасте становятся все познавательные процессы, кроме самого интеллекта. Что же касается самого интеллекта, то в этом возрасте, по словам Л. С. Выготского, мы имеем дело с развитием интеллекта, который не знает самого себя (цит. по [11]).

Другой важной особенностью познавательной деятельности младшего школьника становится осознание своих собственных изменений в результате развития учебной деятельности, что связано с зарождением рефлексии.

Однако эти изменения осуществляются под влиянием учебной деятельности далеко не сразу, познавательные функции проходят сложный путь развития, связанный с возрастающим умением детей регулировать свое поведение и управлять им [14].

Изменения в области восприятия. Хотя дети приходят в школу с достаточно развитыми процессами восприятия (у них наблюдается высокая острота зрения и слуха, они хорошо ориентируются в различных формах и цвете), но их восприятие в учебной деятельности сводится лишь к узнаванию и называнию формы и цвета. У первоклассников

отсутствует систематический анализ самих воспринимаемых свойств и качеств предметов [4].

Возможности ребенка анализировать и дифференцировать воспринимаемые предметы связаны с формированием у него более сложного вида деятельности, чем ощущение и различение отдельных непосредственных свойств вещей. Этот вид деятельности, называемый наблюдением, особенно интенсивно складывается в процессе школьного учения. На занятиях ученик получает, а затем и сам развернуто формулирует задачи восприятия тех или иных примеров и пособий. Благодаря этому восприятие становится целенаправленным. Учитель регулярно показывает детям приемы осмотра или прослушивания вещей и явлений (порядок выявления их свойств, маршруты движения рук, глаз и т. п.), средства записи установленных свойств (рисунок, схема, слово). Затем ребенок может самостоятельно планировать работу восприятия и преднамеренно осуществлять ее в соответствии с замыслом, отделяя главное от второстепенного, устанавливая иерархию воспринимаемых признаков, дифференцируя их по мере общности и т. д. Такое восприятие, синтезируясь с другими видами познавательной деятельности (вниманием, мышлением), приобретает форму целенаправленного и произвольного наблюдения. При достаточно развитом наблюдении можно говорить о наблюдательности ребенка как особом качестве его личности [4]. Таким образом, в начальной школе под руководством учителя при формировании предварительного представления у ребенка формируется целенаправленное произвольное наблюдение за объектом, подчиняющееся определенной задаче.

Изменения в области внимания. На момент прихода в школу произвольное внимание развито слабо. Дети обращают свое внимание в основном на то, что им непосредственно интересно, что выделяется яркостью и необычностью (непроизвольное внимание). Условия школьной работы с первых дней требуют от ребенка следить за таки-

ми предметами и усваивать такие сведения, которые в данный момент его вовсе не интересуют. Постепенно ребенок учится направлять и устойчиво сохранять внимание на нужных, а не просто внешне привлекательных предметах. Во 2—3-м классах многие учащиеся уже обладают произвольным вниманием, концентрируя его на любом материале, объясняемом учителем или имеющемся в книге. Произвольность внимания, умение преднамеренно направлять его на ту или иную задачу - важное приобретение младшего школьного возраста [1]. Большое значение в формировании произвольного внимания имеет четкая внешняя организация действий ребенка, сообщение ему таких образцов, указание таких внешних свойств, пользуясь которыми он может руководить собственным сознанием. Самоорганизация ребенка есть следствие организации, первоначально создаваемой и направляемой взрослыми, особенно учителем. Общее направление развития внимания состоит в том, что от достижения цели, которую ставит учитель, ребенок переходит к контролируемому решению задач, поставленных им самим [4].

У первоклассников произвольное внимание неустойчиво, т. к. они еще не имеют внутренних средств саморегуляции. Поэтому опытный учитель прибегает к разнообразным видам учебной работы, сменяющим друг друга на уроке и не утомляющим детей (устный счет разными способами, решение задач и проверка результатов, объяснение нового приема письменных вычислений, тренировка в их выполнении и т. п.). У учащихся вторых классов внимание более устойчиво при выполнении внешних, чем собственно умственных действий. Эту особенность важно использовать на уроках, чередуя умственные занятия с составлением графических схем, рисунков. Развитие внимания связано также с расширением объема внимания и умением распределять его между разными видами действий. Поэтому учебные задачи целесообразно ставить так, чтобы ребе-

нок, выполняя свои действия, мог и должен был следить за работой товарищей [4].

Изменения в области памяти. Изменения в области памяти связаны с тем, что ребенок, во-первых, начинает осознавать особую мнемическую задачу. Он отделяет эту задачу от всякой другой. Эта задача в дошкольном возрасте либо вовсе не выделяется, либо выделяется с большим трудом. Во-вторых, в младшем школьном возрасте идет интенсивное формирование приемов запоминания. От наиболее примитивных приемов (повторение, внимательное длительное рассмотрение материала) в более старшем возрасте ребенок переходит к группировке, осмыслению связей разных частей материала [11]. Здесь учителю необходимо вести работу в двух направлениях. Одно направление такой работы связано с формированием у детей приемов осмысленного запоминания (расчленение материала на смысловые единицы, смысловая группировка, смысловое сопоставление и т. д.), другое - с формированием приемов воспроизведения, распределенного во времени, приемов самоконтроля за результатами запоминания. Прием расчленения материала на смысловые единицы основан на составлении плана. В конце младшего школьного возраста от учащихся требуется не только выделение единиц, но и смысловая группировка материала - объединение и соподчинение его основных компонентов, расчленение посылок и выводов, сведение тех или иных отдельных данных в таблицу и т. д. Такая группировка связана с умением свободно переходить от одних элементов текста к другим и сопоставлять эти элементы. Результаты группировки целесообразно фиксировать в виде письменного плана, который становится материальным носителем как последовательных этапов осмысления материала, так и особенности соподчинения его частей. Опираясь вначале на письменный план, а затем на представление о нем, школьники могут правильно воспроизводить содержание разных тек-

стов. Специальная работа необходима для формирования у младших школьников приемов воспроизведения [4].

В младшем школьном возрасте память «интеллектуализируется», т. е. происходит качественное психологическое преобразование самих процессов памяти. Хорошо сформированные приемы логической обработки материала учащиеся начинают применять теперь для проникновения в его существенные связи и отношения, для развернутого анализа их свойств, т. е. для такой содержательной деятельности, когда прямая задача «запомнить» отступает на второй план [4]. Следовательно, память в младшем школьном возрасте развивается под влиянием обучения в двух направлениях — усиливаются роль и удельный вес словесно-логического смыслового запоминания (по сравнению с наглядно-образным), и ребенок овладевает возможностью сознательно управлять своей памятью и регулировать ее проявления (запоминание, воспроизведение, припоминание) [8].

Изменения в области воображения. Сама учебная деятельность побуждает прежде всего развитие репродуктивного воображения в этом возрасте — школьники должны воссоздать образ действительности в изучаемом предмете. В первом классе образы воображения приблизительны и бедны деталями, однако под влиянием обучения уже к 3-му классу увеличивается количество признаков и свойств в образах. Они приобретают достаточную полноту и конкретность, что происходит в основном за счет воссоздания в них элементов действий и взаимосвязей самих объектов (в этом также проявляется влияние развивающегося мышления). Воссоздающее (репродуктивное) воображение в младшем школьном возрасте развивается на всех школьных занятиях путем формирования у детей, во-первых, умения определять и изображать подразумеваемые состояния объектов, прямо не указанные в их описании, но закономерно из них следующие, во-вторых, умения пони-

мать условность некоторых объектов, их свойств и состояний [4].

Уже воссоздающее воображение перерабатывает образы действительности. Дети изменяют сюжетную линию рассказов, представляют события во времени, изображают ряд объектов в обобщенном, сжатом виде (этому во многом способствует формирование приемов смыслового запоминания). Нередко такие изменения и комбинации образов носят случайный и неоправданный характер с точки зрения цели учебного процесса, хотя и удовлетворяют потребности ребенка в фантазировании, проявлении эмоционального отношения к вещам. В этих случаях дети отчетливо сознают чистую условность своих выдумок. По мере усвоения сведений об объектах и условиях их происхождения многие новые комбинации образов приобретают обоснования и логическую аргументацию. При этом формируется умение либо в развернутой словесной форме, либо в свернутых интуитивных соображениях строить обоснования такого типа: «Это обязательно произойдет, если сделать то-то и то-то». Стремление младших школьников указать условия происхождения и построения каких-либо предметов — важнейшая психологическая предпосылка развития у них творческого (продуктивного) воображения. Формированию этой предпосылки помогают занятия по труду, на которых дети осуществляют свои замыслы по изготовлению каких-либо предметов. Этому во многом способствуют и уроки рисования, требующие от детей создать замысел изображения, а затем искать наиболее выразительные средства его воплощения [4].

Изменения в области мышления. В области мышления происходят наиболее существенные изменения. Мышление приобретает абстрактный и обобщенный характер. Именно младший школьный возраст Л. С. Выготский считал сензитивным для развития понятийного мышления. Согласно мысли Л. С. Выготского, обучение в школе выдвигает мышление в центр с⁹ ^{знатель} н о й деятельности ре-

бенка. А это означает закономерную перестройку и самого сознания. Становясь доминирующей функцией, мышление начинает определять работу и всех других функций сознания, интегрируя их для решения стоящих перед субъектом задач. В результате «обслуживающие мышление» функции интеллектуализируются, осознаются и становятся произвольными (цит. по [3]).

Но самые существенные перемены происходят в самом мышлении. До обучения оно, опираясь на непосредственный жизненный опыт, оперирует либо конкретными образами и представлениями, либо своеобразными эквивалентами понятий, данными в форме неосознаваемых ребенком чувственных обобщений («житейских понятий»). В процессе школьного обучения оно преобразуется в мышление теоретическое, дискурсивное, в основе которого лежит оперирование понятиями [3].

Усваивая знания, школьник учится процессу образования научных понятий, т. е. овладевает умением строить обобщения не по сходным признакам (какой бы мерой общности они не обладали), а на основе выделения существенных связей и отношений. Для того чтобы образовать, например, такое понятие, как жизнь, надо, по словам Энгельса, «исследовать все формы жизни и изобразить их в их взаимной связи». Таким образом, овладевая понятием, школьник овладевает не только «абстрактной всеобщностью», но и тем «сгустком утверждающих суждений», который в нем заключен. Он овладевает умением развернуть эти суждения, переходить от понятия к понятию, т. е. рассуждать в собственно теоретическом плане. Выработка понятий требует от школьника активности, направленной на решение поставленной перед ним учебной задачи; иначе говоря, этот процесс в известном смысле является творческим. Усвоение знаний в школе потому и способствует образованию понятий и развитию теоретического мышления, что требует от школьника анализа причин соответствующих явлений, понимания закономерностей, которые

их связывают, а также осознания тех способов мышления, которые приводят его к правильным выводам. В этом движении школьник сначала начинает осознавать систему предложенных ему рассуждений, а затем и свой собственный процесс мышления [3].

Формирование научных понятий в младшем школьном возрасте только начинается. Оно продолжится в подростковом возрасте и тогда станет основой теоретического мышления, что позволит ребенку овладеть новым содержанием (не только фактами, но и закономерностями) и сформирует новый тип познавательных интересов [3]. В связи с этим следует вспомнить слова Л. С. Выготского о том, что «осознанность и произвольность входят в сознание через ворота научных понятий».

4.4. Развитие личности младшего школьника

В возрасте 7—11 лет ребенок начинает понимать, что он представляет собой некую индивидуальность, которая, безусловно, подвергается социальным воздействиям. Он знает, что он обязан учиться и в процессе учения изменять себя, присваивая коллективные знаки (речь, цифры, ноты и др.), коллективные понятия, знания и идеи, которые существуют в обществе, систему социальных ожиданий в отношении поведения и ценностных ориентации. В то же время он знает, что отличается от других и переживает свою уникальность, свою «самость», стремясь утвердить себя среди взрослых и сверстников. Самосознание ребенка интенсивно развивается, а его структура укрепляется, наполняясь новыми ценностными ориентациями [10].

В этот период продолжает происходить насыщение мотивов поведения и деятельности новым социальным содержанием. Особое место начинают приобретать учебные мотивы и мотивы установления отношений со взрослыми и сверстниками по поводу учебной деятельности. *В этот период заново перестраивается мотивационно-потребностная сфера*, что качественно меняет содержание притязаний

ний на признание. Сама учебная деятельность со всеми ее составляющими становится во главу угла в притязаниях ребенка младшего школьного возраста. Это находит свое выражение в отношениях ребенка со взрослыми и сверстниками [10].

У ребенка развивается притязание на признание со стороны взрослых. Ребенок в младшем школьном возрасте несет в себе весь комплекс чувств, уже сформированных в притязаниях на признание. Он имеет *совесть*, и мы можем взывать к ней, когда ребенок набедакурит. Он знает, что значит *должен, обязан*. У него пробуждается чувство *гордости или стыда* в зависимости от поступка. Он может гордиться не только одобряемым взрослым поступком, но и своими положительными качествами (смелостью, правдивостью, готовностью поделиться с другими), которые он может хорошо осознавать. Он может стыдиться не только замеченного взрослым проступка, но и таких своих проявлений (трусости, грубости, жадности и т. д.), которые он сам оценивает как недостойные [10].

Стремление к самоутверждению стимулирует ребенка к нормативному поведению, к тому, чтобы взрослые подтвердили его достоинство. Однако стремление к самоутверждению в том случае, если ребенок не способен или затрудняется выполнять то, что от него ожидают (в первую очередь это его успехи в школе), может стать причиной его безудержных капризов. Однако, в целом, притязание на признание среди близких, сверстников и учителей побуждает ребенка к развитию произвольности, усидчивости, целеустремленности, навыков самоконтроля и самооценки [10].

Учебная деятельность способствует развитию у детей ответственности, т. е. способности понимать соответствие результатов своих действий необходимым целям и нормам. Ответственность побуждает чувство сопричастности общему делу, чувство долга. Эмоционально-положительное отношение к самому себе, лежащее в основе структуры самосознания личности каждого нормально развивающе-

гося ребенка, ориентирует на притязания соответствовать положительному этическому эталону. Индивидуальная эмоциональная заинтересованность в том, чтобы быть достойным самоуважения и уважения окружающих, приводит к пониманию необходимости и эмоциональной потребности соответствовать положительному нравственному эталону. Когда потребность соответствовать положительному эталону поведения приобретает личностный смысл, у ребенка появляется ответственность как черта личности [10].

Ребенок в младшем школьном возрасте овладевает своим поведением. Все это связано с тем, что младший школьник более точно, дифференцированно постигает нормы поведения, выработанные обществом. Эти нормы определяют поведение человека и характер его взаимоотношений с другими людьми. Ребенок узнает, что можно говорить окружающим и что недопустимо, какие действия дома, в общественных местах, в отношениях с товарищами являются дозволенными и недозволенными и т. д. Происходит узнавание младшим школьником и таких норм поведения, которые превращаются отчасти в его внутренние требования к самому себе [16].

Младшие школьники постепенно овладевают своим поведением, начиная уже более сдержанно выражать свои эмоции — недовольство, раздражение, зависть, когда находятся в коллективе класса, т. к. несдержанность в проявлении чувств вызывает тут же замечание, подвергается обсуждению и осуждению. Овладевая способностью владеть своими чувствами, младший школьник проявляет свой гнев не столько в моторной форме (в драке), сколько в форме словесной (осуждение, ругань); появляются новые оттенки в выражении чувств — ирония, насмешка, сомнение [16].

В этом возрасте развиваются высшие чувства: эстетические, социальные. Особую роль играет формирование моральных чувств: чувства товарищества, ответственности за класс, сочувствие к горю окружающих, негодование при

несправедливости и т. д. При этом они формируются под влиянием конкретных воздействий, увиденного примера и собственного действия при выполнении поручения, впечатления от слов учителя. Но важно помнить о том, что когда младший школьник узнает о нормах поведения, то он воспринимает слова воспитателя лишь тогда, когда они эмоционально его задевают, когда он непосредственно чувствует необходимость поступить так, а не иначе [16].

Новым моментом, приводящим к возникновению у учащегося младшего школьного возраста различных переживаний, является не только учение, но и коллектив класса, с которым возникают новые социальные связи. Эти связи образуются на основе разнообразных видов общения, которые вызваны деловыми отношениями при выполнении классных поручений, общей ответственностью за действия, осуществляемые классом, взаимной симпатией и т. д. Так называемое «эмоциональное заражение» бывает и в коллективе младших школьников, однако оно в значительной мере определяется характером образовавшегося общественного мнения класса как определенного вида эмоционального отношения к фактам школьной жизни, достаточно стойкого и небезразличного для его участников. Чувства как мотивы поведения младшего школьника занимают большое место в его жизни и получают при этом иную форму, чем у дошкольника. Переживание злости, озлобления, раздражения может вызвать у младшего школьника агрессивное действие по отношению к обидевшему его товарищу, однако драки у детей этого возраста возникают только в том случае, когда переживание достигает такой большой силы, что сдерживающие моменты, вызванные осознаваемыми правилами поведения, отбрасываются [16].

Однако в младшем школьном возрасте проявляется неустойчивость, «зыбкость» нравственного облика младшего школьника, выражающаяся в непостоянстве его нравственных переживаний, непостоянном отношении к одним и тем

же событиям, что зависит от разных причин. Во-первых, нравственные положения, которые определяют поступки ребенка, не имеют достаточно обобщенного характера. В одних конкретных случаях они «пробивают себе дорогу» в его сознании, в других — не получают осознанного применения [16]. Во-вторых, нравственные положения, которые вошли в сознание маленького школьника, еще в недостаточной мере стали устойчивым его достоянием, закрепленным в том смысле, что они тут же начинают невольно выражаться и применяться, как только возникает ситуация, требующая к себе нравственного отношения. Но они могут и не проявиться при его действиях и поступках.

В младшем школьном возрасте нравственные чувства характеризуются тем, что ребенок не всегда достаточно отчетливо осознает и понимает нравственный принцип, по которому следует действовать, но вместе с тем его непосредственное переживание подсказывает ему, что является хорошим, а что плохим. Поэтому, совершая недозволенные поступки, он испытывает обычно переживания стыда, раскаяния, иногда страха [16].

4.5. Особенности общения младшего школьника

Общение в семье. Обретенная, относительно возможностей самого ребенка, свобода дошкольного детства сменяется отношениями *зависимости и подчинения новым правилам жизни*. Семья начинает по-новому контролировать ребенка в связи с необходимостью учиться в школе, выполнять домашние задания, строго организовать режим дня. Ужесточение требований к ребенку, даже в самой доброжелательной форме, возлагает на него ответственность за самого себя. Необходимое воздержание от ситуативных импульсивных желаний и обязательная самоорганизация создают изначально у ребенка чувство одиночества, отчужденности себя от близких — ведь он сам должен нести ответственность и организовать свою новую жизнь. Начинается трудный период испиания ребенка не только не-

обходимостью ходить в школу, быть дисциплинированным (правильно вести себя в классе, быть внимательным к ходу урока, к умственным операциям, которые надо совершать при исполнении заданий учителя, и др.), но и необходимостью организации своего дня дома, в семье [10].

Самое главное, что может дать семья для младшего школьника — научить его воздерживаться от развлечений в урочное время, прочувствовать, что значит «делу время — потехе час», брать ответственность на себя, тем самым научиться управлять своей волей. Разумная и любящая ребенка семья помогает ребенку освоить предъявляемые к нему требования учебной деятельности и принять их как неизбежное и необходимое.

Успехи ребенка в освоении норм жизни в новых условиях поддерживаются прежде всего в семье и формируют у него потребность в признании не только в прежних формах отношений, но и в учебной деятельности. Характер адаптации к условиям жизни в младшем школьном возрасте и отношение к ребенку со стороны семьи определяют состояние и развитие его чувства личности. В условиях чувствительной к изменению социального статуса ребенка семьи он обретает новое место и внутри семейных отношений: он ученик, он ответственный человек, с ним советуются, с ним считаются [10].

Потребность в признании проявляется в стремлении ребенка утвердиться в своих моральных качествах: он рефлексирует, пытается проецировать свой поступок на будущие реакции других людей, при этом он хочет, чтобы люди испытывали к нему благодарность, признавали и ценили его хороший поступок. Ребенок испытывает ненасыщаемую потребность обращаться к взрослым за оценкой результатов своей деятельности и достижений. В этом случае очень важно поддержать ребенка самим родителям [10].

Общение в школе. В процессе совместной учебной деятельности у детей устанавливаются новые взаимоотношения. Через несколько недель, проведенных в школе, у боль-

шинства первоклассников исчезают робость и смущение от массы новых впечатлений. Они начинают внимательно присматриваться к поведению соседа по парте, устанавливают контакты с одноклассниками, которые симпатизируют им или обнаруживают сходство интересов. На первых этапах ориентации в новом коллективе у части детей проявляются в общем несвойственные им черты характера (у одних — застенчивость, у других — развязность). Но по мере установления взаимоотношений с другими детьми каждый школьник обнаруживает свои подлинные индивидуальные особенности [4].

Характерная черта взаимоотношений младших школьников состоит в том, что их дружба основана, как правило, на общности внешних жизненных обстоятельств и случайных интересов (дети сидят за одной партой, живут в одном доме, интересуются приключенческой литературой и т. п.). Сознание младших школьников еще не достигает того уровня, чтобы мнение сверстников служило критерием подлинной оценки самого себя. Конечно, дети 9—10 лет с большим интересом относятся к оценке, которую дают им одноклассники за ловкость, сообразительность, смелость, и остро переживают, если эта оценка расходится с желаемой. Но такие переживания кратковременны, и, главное, их легко изменить оценкой со стороны взрослых или учителя. Мнение последнего является для младших школьников наиболее существенным и безапелляционным [4].

Л. И. Божович считала, что не отдельные формы общения, а сам школьный коллектив имеет решающее значение для развития личности младшего школьника [3]. В коллективе школьников нет и не может быть «равностояния», здесь складывается целая система взаимоотношений и зависимостей, в которой каждый ребенок в связи с теми обязанностями, которые на него возложены, и в соответствии со своими индивидуальными особенностями и склонностями занимает свое определенное место. Организуемая школой общественная жизнь детей с необходи-

мостью приводит к формированию среди учащихся общественного мнения, к возникновению традиций, обычаев и правил, которые создаются под руководством учителя и закрепляются в каждом школьном коллективе.

Итак, вступление ребенка в школьный коллектив имеет огромное значение для формирования его личности [3].

Общение с учителем организует не только учебную деятельность, но и все формы жизни в школе. Младшие школьники безоговорочно признают авторитет учителя. Они обращаются к нему по самым разным поводам — от случайных и мелких до самых глубоких и личностных. Дети откровенно делятся с учителями своими заботами, переживаниями, домашними событиями. В случае обиды младший школьник также обращается к учителю, и обидчик чаще всего воспринимает это как должное, поскольку учитель для всех выступает общим нравственным арбитром [4]. Авторитет учителя в младшей школе огромен, он обусловлен не только личными качествами учителя, но и социальной ситуацией в этом возрасте. Однако уже в следующем, в подростковом возрасте вся система общения в школе подвергается существенным изменениям.

Литература по теме

1. *Баскакова И. Л.* Внимание дошкольника, методы его изучения и развития. Изучение внимания школьников. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.
2. *Блонский П. П.* Психология младшего школьника. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. — С. 519-558.
3. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.
4. *Возрастная и педагогическая психология*/Под ред. А. В. Петровского. — М.: Просвещение, 1973.
5. *Гальперин П. Я.* Психология как объективная наука. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. — С. 333-350.
6. *Давыдов В. В.* Психологические проблемы процесса обучения младших школьников//Хрестоматия по возрастной психологии. — М.: ИПП, 1996. — С. 160-169.

7. *Ительсон Л. Б.* Учебная деятельность. Ее источники, структура и условия //Хрестоматия по возрастной психологии. — М.: ИПП, 1996. — С. 152-158.

8. *Крутецкий В. А.* Психологические особенности младшего школьника // Хрестоматия по возрастной психологии. — М.: ИПП, 1996. — С. 229-232.

9. *Менчинская Н. А.* Психическое развитие ребенка от рождения до 10 лет. — М.: МПА, 1996.

10. *Мухина В. С.* Психология детства и отрочества. — М.: ИПП, 1998.

11. *Обухова Л. Ф.* Возрастная психология. — М.: «Роспедагентство», 1996.

12. *Рубцов В. В.* Основы социально-генетической психологии. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.

13. *Шадриков В. Д.* Способности человека. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. — С. 129-178.

14. *Эльконин Д. Б.* Психическое развитие в детских возрастах. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.

15. *Эльконин Д. Б.* Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Хрестоматия по возрастной психологии. — М.: ИПП, 1996. — С. 158—160.

16. *Якобсон П. М.* Психология чувств и мотивации. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.

Вопросы контрольной работы

1. Какие перестройки в личностной сфере ребенка происходят в связи с началом обучения в школе? [2, 3, 8, 10, 14, 16].
2. Как влияет учебная деятельность на развитие мышления младшего школьника? Какие перестройки познавательных функций происходят в связи с развитием мышления? [3, 6, 8, 10, 14].
3. Какие новообразования в области мотивационно-эмоциональной сферы формируются у ребенка в младшем школьном возрасте? [3, 10, 16]. Найдите примеры из книги Н. А. Менчинской [9].
4. Каковы пути воспитания желаний у детей младшего школьного возраста? [2].
5. Каковы стадии формирования системы учебно-важных качеств в младшем школьном возрасте? [13].

6. Каковы условия организации умственной деятельности, необходимые для повышения эффективности учения? [5].
7. Каковы закономерности и механизмы возникновения совместных учебных действий? [12].
8. В чем проявляются особенности общения младших школьников со сверстниками? [10, 16].

Дайте определения следующих понятий

- > Учебная деятельность.
- > Рефлексия.
- > Учебная задача.
- > Учебное действие.
- > Интеллектуализация психических процессов.
- > Смысловое запоминание.
- > Воссоздающее воображение.
- > Понятийное мышление.
- > Научные понятия.
- > Ответственность.
- > Нравственное чувство.
- > Потребность в признании.

Тема 5. Подростковый возраст (10—11 — 15—16 лет)

5.1. Социальная ситуация развития

Подростковый возраст относится к числу переходных и критических периодов онтогенеза. Этот особый статус возраста связан с изменением социальной ситуации развития подростков — их стремлением приобщиться к миру взрослых, ориентацией поведения на нормы и ценности этого мира. В связи с этим характерным для подростка является чувство «взрослости», а также развитие самосознания и самооценки, интереса к себе как к личности, к своим возможностям и способностям. Центральным фактором физического развития в подростковом возрасте является

половое созревание, которое оказывает существенное влияние на работу внутренних органов. Появляются половое влечение (часто неосознанное) и связанные с ним новые переживания, влечения и мысли [14].

Возникшее у подростка чувство взрослости проявляется как субъективное переживание готовности подростка быть полноправным членом коллектива взрослых, выражающееся в стремлении к самостоятельности, желании показать свою «взрослость», добиваться, чтобы старшие уважали достоинство его личности, считались с его мнением. Переоценка своих возросших возможностей определяет стремление подростков к известной независимости и самостоятельности, болезненное самолюбие и обидчивость, повышенную критичность по отношению к взрослым [14].

Таким образом, социальная ситуация развития определяет переходность и кризисность этого возраста. Особенности протекания и проявления подросткового периода определяются конкретными социальными обстоятельствами жизни и развития подростков, его общественным положением в мире взрослых. Еще К. Левин связал причины конфликтного типа развития подростков с их «переходным» положением в обществе. Он констатировал, что в современном обществе существуют как самостоятельные группа взрослых и группа детей. Каждая обладает привилегиями, которых не имеет другая. Специфика положения подростка состоит в том, что он находится между этими двумя группами, т. к. он уже не хочет принадлежать к группе детей и стремится перейти в группу взрослых, но они его еще не принимают. В этом положении неприкаянности Левин видел источник специфических особенностей подростка. Он считал, что чем больше разрыв между двумя группами и длиннее период неприкаянности подростка, тем с большими трудностями протекает подростковый период (цит. по [5]).

Л. С. Выготский полагал, что «кризис» переходного возраста связан с двумя факторами: возникновением новообразования в сознании подростка и перестройкой отношений между ребенком и средой: эта перестройка составляет главное содержание «кризиса» [4]. Особенности социальной ситуации развития, особым положением подростков по отношению к миру взрослых и особым характером взросления на этом этапе объясняют «переходность» и «кризисность» этого возраста Д. И. Фельдштейн и И. С. Кон. Они отмечают, что вступление в жизнь не одномоментное событие, а длительный процесс, биологические, социальные и психологические аспекты которого имеют свой собственный временной ритм, неодинаковый у разных людей и в разных конкретных условиях [6].

Подростковый возраст занимает важную фазу в ходе взросления, в общем процессе становления личности, когда на основе качественно нового характера, структуры и состава деятельности ребенка закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок [6].

Занимая переходную стадию между детством и юностью, отрочество представляет исключительно сложный этап психического развития. Говоря о нем, важно учитывать различия между младшими и старшими подростками, понимая, что нет какого-то «среднеподросткового» возраста, практически приходится ориентироваться на типичное, характерное для всего этого периода. С одной стороны, по уровню и особенностям психического развития отрочество — это типичная эпоха детства, с другой — перед нами растущий человек, стоящий на пороге взрослой жизни, в усложненной деятельности которого реально намечается направленность на новые формы общественных отношений [6].

Подростковый возраст от 11 до 15—16 лет — переходный прежде всего в биологическом смысле. Социальный

статус подростка мало чем отличается от детского. Все подростки — школьники и находятся на иждивении родителей или государства. Их основная деятельность — учеба. Психологически этот возраст крайне противоречив, он характеризуется максимальными диспропорциями в уровне и темпах развития. Важнейшая психологическая особенность его — чувство взрослости. Оно выражается в том, что уровень притязаний подростка предвосхищает будущее его положение, которого он фактически еще не достиг. Именно на этой почве у подростка возникают типичные возрастные конфликты с родителями, педагогами и с самим собой. В целом это период завершения детства и начала «вырастания» из него [6].

Длительность подросткового периода часто зависит от конкретных условий воспитания детей, от того, насколько велик разрыв в нормах и требованиях, предъявляемых к ребенку и взрослому. От ребенка требуют послушания, от взрослого — инициативы и самостоятельности. Ребенка всячески ограждают от вопросов пола; в жизни взрослых отношения полов играют важную роль. Контрастность детства и зрелости, между которыми он «находится», затрудняет подростку усвоение взрослых ролей и порождает много внешних и внутренних конфликтов [6].

Переходный возраст всегда считался критическим из-за резких и всеобъемлющих изменений личности. Изменения личности связаны с особой социальной ситуацией в подростковом возрасте, но они связаны и с половым созреванием ребенка. Последнее проявляется в том, что подростку, испытывающему множество физических, физиологических и психологических изменений (появление полового влечения изменяет всю систему мотивов), бывает трудно удерживать субъективное чувство целостности и стабильности своего Я, чувство идентичности.

Все же наиболее существенные изменения личности ребенка в подростковом возрасте, по мнению отечественных психологов, определяются социальными факторами.

Так, Л. С. Выготский подходил к подростковому периоду как к историческому образованию. Как и П. П. Блонский, он считал, что особенности протекания и продолжительность подросткового возраста заметно варьируют в зависимости от уровня развития общества. Согласно взглядам Л. С. Выготского, подростковый возраст — это самый неустойчивый и изменчивый период, который отсутствует у дикарей и при неблагоприятных условиях «имеет тенденцию несколько сокращаться, составляя часто едва приметную полосу между окончанием полового созревания и наступлением окончательной социальной зрелости» [4].

Как отмечают Д. И. Фельдштейн и И. С. Кон, возможность осознать, оценить свои личные качества, удовлетворить свойственное ему стремление к самоусовершенствованию подросток получает в системе взаимодействия с «миром людей». И сам этот мир воспринимается им именно через посредство взрослых людей. Подросток ждет от них понимания, доверия.

Если же взрослые не считаются с тем, что подросток уже не маленький ребенок, то с его стороны возникают обиды и разнообразные формы протеста — грубость, упрямство, непослушание, замкнутость, негативизм [6].

Однако непослушание, своеволие, негативизм, упрямство отнюдь не представляют собой обязательных черт характера подростка. Лишь как следствие неправильного подхода к подростку, когда не учитываются его психологические особенности, как следствие недоработок воспитания порой возникают конфликты и кризисы, ни в коей мере не являющиеся роковыми и неизбежными. Так, непонимание или игнорирование взрослыми истинных мотивов поведения подростка, реагирование лишь на внешний результат его деятельности или, что еще хуже, приписывание подростку не соответствующих действительности мотивов приводят его к внутреннему сопротивлению воспитательным воздействиям. Он не принимает требований взрослых, потому что эти требования, даже абсолютно правиль-

ные, не имеют для него подлинного смысла, а, возможно, даже имеют другой, противоположный смысл. [6]. Как отмечают Д. И. Фельдштейн и И. С. Кон, подросток стремится быть и считаться взрослым. Он всячески протестует, когда его мелочно контролируют, наказывают, требуют послушания, подчинения, не считаясь с его желаниями, интересами. К сожалению, в школьной и семейной практике часть педагогов и родителей до сих пор в своих рассуждениях и действиях придерживаются «удобной» формулы: подросток — ребенок, и поэтому он должен беспрекословно слушаться учителя, родителей уже потому, что они взрослые [6].

Ошибочное представление, будто подросток еще маленький ребенок, не способный к проявлению собственной инициативы, ставит того в зависимое положение, исключает возможность сотрудничества с ним. Например, в некоторых семьях самостоятельность подростков — понятие весьма относительное [6]. В жизни подростка много времени отводится учебе, ибо подросток — всегда учащийся. Однако он стремится занять определенное место в обществе, что требует его участия в многоплановой общественно полезной деятельности [6].

В трудах Д. И. Фельдштейна представлена система взглядов, позволяющих создать целостную картину ключевых аспектов развития подростков. В подростковом возрасте индивид выходит на качественно новую социальную позицию, в это время формируется его сознательное отношение к себе как к члену общества. Следовательно, от того, как протекает социальная ориентация в этот период, зависит очень многое в формировании социальных установок человека. Данное обстоятельство выдвигает на первый план разработку психологических основ воспитательных воздействий, направленных на развитие личности [15].

Таким образом, подростковый возраст относится к числу наиболее критических периодов онтогенеза. Взгляды на сущность и возрастные рамки кризиса подросткового воз-

раста не однозначны. Психологи рассматривают весь подростковый возраст как критический, но и внутри подросткового возраста выделяют кризис 11—12 лет. Анализ отечественных и зарубежных концепций о сущности кризиса подросткового возраста позволит дать современную оценку значения возраста в целом и ведущей деятельности, характерной для подросткового возраста.

5.2. Кризис подросткового возраста

Подробный анализ зарубежных концепций причин и проявления кризиса подросткового возраста осуществил Д. И. Фельдштейн [15]. Он указывает, что первый, кто обратил внимание на новое социальное явление — подростковый период развития, был Ж. Ж. Руссо. В своем вышедшем в 1762 г. романе «Эмиль» он впервые обратил внимание на то психологическое значение, которое этот период имеет в жизни человека. Руссо, охарактеризовав подростковый возраст как «второе рождение», когда человек «рождается в жизнь» сам, подчеркнул важную особенность данного периода — рост самосознания. Но, хотя «Эмиль» оказал большое влияние на формирование представлений о подростковом возрасте, собственно научную разработку идеи Руссо получили в фундаментальной двухтомной работе С. Холла «Взросление: его психология, а также связь с физиологией, антропологией, социологией, сексом, преступностью, религией и образованием», впервые вышедшей в 1904 г. С. Холла справедливо называют «отцом» психологии переходного возраста, т. к. он не только предложил концепцию, объясняющую данное явление, но и надолго определил круг тех проблем, которые традиционно стали связывать с подростковым периодом [15].

В духе философии немецкого романтизма содержание подросткового периода развития обозначается С. Холлом как кризис самосознания, преодолев который человек приобретает «чувство индивидуальности» (С. Холл назвал этот период «бури и натиск»).

Наиболее значительной частью концепции С. Холла, оказавшей влияние на последующие исследования, явилось представление о промежуточности, переходности данного этапа развития. Именно с этим представлением связаны последующие содержательно негативные его характеристики, такие, как трудновоспитуемость, конфликтность, эмоциональная неустойчивость и т. п., и им же определяются последующие трудности вычленения позитивного содержания развития индивида в подростковый период. Содержательно позитивные характеристики данного периода развития типа «роста самосознания» (Руссо) и «чувства индивидуальности» (Холл) были отброшены из-за трудности их эмпирической интерпретации, и довольно долго содержание развития подростка описывалось в терминах, обобщенных в понятии «кризис развития», подчеркивающим негативные аспекты этого возраста [12].

Д. И. Фельдштейн отмечает, что понятие кризиса — это наиболее значительное достижение холловской концепции. Оно и сегодня используется в положениях не только западной, но и отечественной возрастной психологии, хотя трактуется совершенно по-разному. Во-первых, западные теоретики периода взросления вслед за С. Холлом в большинстве случаев вносят в это понятие сугубо негативное содержание, понимая кризис как распад структуры, снижение уровня организации психики и т. п. Во-вторых, они в объяснении причин кризиса по большей части солидарны с С. Холлом, который полагал, что явления «бури и натиска» порождаются драматическими сексуальными и физиологическими изменениями, происходящими с подростками [15].

Теоретические модели подросткового возраста представлены во всех ведущих направлениях западной психологии. И хотя теории З. Фрейда и А. Фрейд (психоанализ), К. Левина (гештальтпсихология) и Р. Бенедикт (бихевиоризм) настолько разнятся между собой, что, кажется, их

ничего не объединяет, все эти теории исходят из общей модели онтогенетического развития — эволюционной.

Анализ причин смены социогенетической модели развития на эволюционную показывает, что для этого имелись предпосылки, сложившиеся внутри самой психологии подросткового возраста и связанные, в частности, с работами культурантропологов школы Боас. До этих работ, установивших бескризисность протекания подросткового периода в так называемых примитивных культурах, никем не ставилась под сомнение связь подросткового кризиса с половым созреванием. Половое созревание отличало этот период от других стадий развития, оно и принималось за непосредственную и наиболее очевидную причину. Однако работы антропологов показали, что половое созревание у юных аборигенов не сопровождается никакими внутренними драмами и внешними конфликтами. Таким образом, представление о кризисе как о явлении, обусловленном биологически и генетически заданной программой развития, факты не подтверждали [15].

Заимствовав эмоциональную картину развития из биологии, психология подросткового возраста создала свои понятийные психологические аналоги биологическим представлениям. При этом содержательно различные западные теории подросткового периода сходятся в одном: понимании процесса психического развития как приспособительного по существу, поскольку эволюционной моделью навязывалось рассмотрение развития как обусловленного необходимостью приспособления организма к среде (обществу) [15]. Д. И. Фельдштейн подчеркивает, что в действительности в онтогенезе ребенка биологическое представлено в снятом виде. Это означает, что процесс развития человека не повторяет антропогенеза, в нем реализуются лишь исторически детерминированные закономерности. Социальное — это не фактор или условие реализации данного процесса, а внутренний способ, механизм осуществления его [15].

Таким образом, западные психологи рассматривали социальное как простую разновидность биологического, при этом разные авторы и школы различно трактовали факторы социальной среды. Так, Р. Бенедикт — последователь бихевиористской ориентации — разработала в 30-е гг. теорию непрерывного и дискретного обусловливания, которая объясняла различие психического развития подростка в разных обществах организацией социальной стимуляции [15].

Описывая отношения руководства — подчинения, Р. Бенедикт отмечала, что в примитивных культурах поведение не поляризуется на формы подчинения у ребенка и доминирования у взрослого. В индустриальном обществе подростковый период становится периодом конфликтов и потрясений, поскольку социальные институты и нормы воспитания не облегчают индивиду его переход к взрослому состоянию, а затрудняют его. Поведение взрослых связано с вещами, которые запрещены детям, а взрослые, вместо того чтобы помочь детям преодолеть разрыв, когда те пытаются проявить самостоятельность, либо игнорируют эти попытки, либо вступают с ребенком в конфликт. Это приводит к тому, что некоторые индивиды начинают избегать взрослого типа поведения и предпочитают вести себя способом, который поощрялся в годы их формирования. Таким образом, инфантилизм и неподготовленность к роли взрослого, конфликты и психологические нарушения личности — вот результат, достигаемый подобным воспитанием. Делая эти выводы, Р. Бенедикт призывает пересмотреть западноевропейские институты воспитания, забывая, однако, что это требует перестройки всей системы социально-экономического устройства общества [15].

Полученные данные свидетельствуют об обусловленности детского развития конкретными общественно-историческими формами воспитания, которые, в свою очередь, являются следствием достигнутого уровня социально-экономического развития общества. Поэтому неправо-

мерно говорить о детстве, о подростковом возрасте вообще. Содержательный анализ психического развития ребенка требует рассмотрения конкретных форм детства, в том числе подросткового периода. Однако социально-историческая обусловленность возрастных периодов человека осталась в бихевиоризме нераскрытой. При описании психического развития в терминах обусловливания воспитание в сущности сводится к выработке условного рефлекса, а социальные и культурные факторы — к особому рода стимулам.

Вместе с тем систематизированные Р. Бенедикт чрезвычайно интересные факты стали достоянием психологии развития и объективно оказали большое влияние на разработку проблематики психологии подростка. Во-первых, была поставлена проблема зависимости конкретных форм развития от особенностей технологии обучения и воспитания; во-вторых, была выдвинута гипотеза, согласно которой причина подросткового кризиса заключается в различии норм поведения для взрослых и детей [15].

Иное содержание в понятие «факторов среды» вкладывал К. Левин, трактовавший феномены подросткового возраста соответственно своей теории поля. Если Р. Бенедикт делала акцент на несоответствии норм детской и взрослой жизни, то К. Левин обратил внимание на свойственный этому периоду «когнитивный дисбаланс», т. е. он делал акцент на неопределенности средств ориентирования в мире в период перехода от детства к статусу взрослого [15].

По мнению К. Левина, подросток находится в положении маргинальной личности (этим термином в социологии обозначают личность, принадлежащую двум культурам). Он не хочет больше принадлежать сообществу детей и в то же время знает, что он еще не взрослый. Характерными чертами поведения маргинальной личности являются эмоциональная неустойчивость и чувствительность, застенчивость и агрессивность, эмоциональная напря-

женность и конфликтные отношения с окружающими, склонность к крайним суждениям и оценкам [15].

Описание кризиса К. Левиним осуществляется в терминах теории поля: психическое развитие, понимаемое им как усложнение структуры поля, происходит в результате срыва адаптации под влиянием факторов среды, в случае подросткового кризиса — под влиянием изменения групповой принадлежности. К. Левин, однако, не решает самой главной проблемы психологии развития — возникновения нового в развитии. Трактую развитие как усложнение, он не раскрывает, в чем конкретно проявляется качественное усложнение структуры поля, и, по существу, сводит это усложнение к простому увеличению элементов уже существующей структуры. Но развитие как увеличение и дифференциация — это лишь подготовительный этап для образования новой целостности с качественно иной структурой и функциональными характеристиками. Отсутствие в теоретических построениях К. Левина проблемы качественных характеристик различных сменяющих друг друга «жизненных пространств» свидетельствует о метафизичности этих построений [15].

В то же время именно К. Левин поднял ряд важных для психологии подросткового возраста проблем. Прежде всего это проблема ориентации подростка в мире взрослых, проблема выбора среди сложных и противоречивых мировоззренческих образцов и ценностей, проблема конструирования подростком своих жизненных планов и целей [15].

Особое место в изучении подросткового возраста занимает теория Э. Шпрангера, считавшего, что внутренний мир индивида принципиально несводим к каким бы то ни было природным или социальным детерминантам. Он, как справедливо отмечал Л. С. Выготский, расчленял психику на телесное и духовное начало и каждой из этих сфер приписывал относительно независимое друг от друга существование. При этом Э. Шпрангер идеалистически представлял развитие личности как чисто «духовный про-

цесс», не связанный ни с реальными отношениями личности и общества, ни с процессом созревания организма [15].

Подростковый период Э. Шпрангер рассматривал внутри юношеского возраста, границы которого он определял 13—19 годами у девушек и 14—22 годами у юношей. Первая фаза этого возраста — собственно подростковая — ограничивается Э. Шпрангером 14—17 годами. Эта фаза характеризуется кризисом, связанным со стремлением к освобождению от детской зависимости. В качестве главных новообразований данного возраста, который представляет, по Э. Шпрангеру, важную стадию духовного развития, выступают открытие Я, возникновение рефлексии, осознание своей индивидуальности. Процесс этот идет от открытия Я к практическому включению в различные виды жизнедеятельности. Но, положив начало систематическому изучению процесса самосознания и ценностных ориентации, Э. Шпрангер явно недооценил ведущую роль в этом процессе практической деятельности [15].

Теоретические положения Э. Шпрангера были конкретизированы Ш. Бюлер. Она выделяет в юношеском периоде две фазы: негативную и позитивную. Подростковый этап относится к негативной фазе. Ее характерные черты — тревожность, раздражительность, агрессивность, бесцельный бунт, стремление к самостоятельности, не подкрепляемой соответствующими физическими и психическими возможностями. У девочек эта фаза начинается, по Ш. Бюлер, в 11—13 лет. У мальчиков — в 14—16 [15].

Э. Штерн рассматривал подростковый возраст как один из этапов формирования личности. Центральной проблемой всякой психологии, по его мнению, должна быть проблема человеческой личности, а для формирования личности решающую роль играет то, какая ценность переживается человеком как наивысшая, определяющая жизнь. По Э. Штерну, переходный возраст характеризует не только особая направленность мыслей и чувств, стремлений и идеалов, но и особый образ действий. Э. Штерн

описывает его как промежуточный между детской игрой и серьезной ответственной деятельностью взрослого и подбирает для него новое понятие — «серьезная игра». Подросток, считает он, смотрит с известным пренебрежением на детские игры. Все, за что он принимается, носит серьезный характер, его намерения также очень серьезны. Но при этом все, что он делает, еще не вполне серьезное дело, а только предварительная проба. О «серьезной игре», по Э. Штерну, можно говорить в том случае, когда налицо имеется объективная серьезность, которой еще не соответствует объективно серьезное содержание деятельности. Примерами серьезной игры могут служить игры любовного характера (кокетство, флирт, мечтательное поклонение); выбор профессии и подготовка к ней; занятия спортом и участие в юношеских организациях. Серьезная игра особенно важна для развития подростка, т. к. в ней подросток учится «умерять свои цели, закалять свои силы, устанавливать отношение к различным видам интересов, которые в нем бродят и в которых он должен разобраться». Согласно взглядам Э. Штерна, человек остается молодым до тех пор, пока он к чему-то стремится, пока он имеет перед собой цель, пока он знает, что за стадией, которую он достиг, есть другая — высшая. Молодой человек должен оставаться вечно ищущим, знающим, что он ищет или должен искать. В качестве наследия от юности каждый человек должен перенести в период зрелости вечные стремления и искания и в этом смысле оставаться вечно молодым [10]. Концепция Э. Штерна интересна хотя бы тем, что она одна из немногих западных концепций, которая подчеркивала позитивное значение подросткового возраста.

В психоаналитической традиции факторы социальной среды сводились к внутрисемейным отношениям. Это направление, у истоков которого стоял З. Фрейд, описывает развитие человеческого индивида в терминах развития так называемой психосексуальности. В целом классический психоанализ связывает подростковый кризис исключи-

тельно с фактом полового созревания, хотя уже наблюдениями культурантропологов было доказано отсутствие однозначной связи между этими явлениями. Методологическая несостоятельность фрейдизма привела к попыткам его модернизации. К. Юнг, А. Адлер и др., отвергая пансексуализм Фрейда, способствовали зарождению неофрейдизма (К. Хорни, Э. Фромм) [15]. Д. И. Фельдштейн отмечает, что психоаналитическое направление оказало влияние на последующую активизацию исследований взаимоотношений подростков с родителями, их эмоциональной эмансипации и т. д. [15].

В целом эволюционная модель, используемая для объяснения развития всеми перечисленными направлениями, обусловила тот дуализм биологического и социального, который на долгие годы стал камнем преткновения для всей западной психологии развития. Этот дуализм проистекает из попыток в эволюционно-биологической схеме развития ассимилировать социальное, культурно-историческое. Дальнейшая история теории подросткового возраста содержит различные попытки, предпринятые с целью избавиться от дуализма биологического и социального [15].

Одну из таких попыток предпринял Г. С. Салливен, поставивший в своей теории осуществить монистический принцип, приписав движущее начало не биологическим потребностям, как делалось в традиционном психоанализе, а социальным. Он понимал психическое развитие как прохождение ребенком ряда стадий, определяемых развитием потребности в межличностных отношениях. При этом Салливен не задается вопросом о происхождении самой потребности, считая, что она заложена в индивиде наподобие инстинкта [15].

Таким образом, благодаря теории Г. С. Салливена психология подросткового возраста обогатилась такой важной проблемой, как генезис общения. И хотя в основе подхода Салливена лежит представление о естественно-при-

чинном развитии того, что может быть адекватно понято только в контексте конкретно-исторических форм воспитания, важное значение имеет сама постановка проблемы общения в подростковый период развития [15].

Интеллектуальный аспект развития подростка стал предметом исследования Ж. Пиаже и его последователей. По Пиаже, этот возраст характеризуется тем, что у ребенка созревает способность к формальным операциям без опоры на конкретные свойства объекта, развивается гипотетико-дедуктивная форма суждения, проявляющаяся в склонности подростков к теоретизированию, к построению гипотез [12].

Развивая идеи Пиаже, Л. Колберг совместил принципы психологии развития и социальной психологии. Его прежде всего интересует генезис морального сознания, которое предстает не как простое усвоение внешних правил поведения, а как процесс преобразования и внутренней организации тех норм и правил, которые предъявляются обществом. В результате «морального развития» складываются внутренние моральные стандарты [15].

Указанные теории подросткового возраста Д. И. Фельдштейн назвал теориями первого круга, который отличает «единичный способ генетической развертки содержания эволюционной модели развития» [15. С. 157—158]. Но поскольку содержание процесса развития каждый раз определялось тем, как конкретный автор представлял себе сущность психического, то и генетическая развертка подобных содержательных представлений получалась каждый раз иной. В результате сложилось некоторое множество онтологически разнородных теорий, которые не противоречили друг другу, но и не были связаны между собой, они являлись как бы взаимодополняющими [15].

В последующих теориях психологии подросткового периода все эти взаимодополняющие содержательные картины были объединены либо эклектически (т.е. без достаточных оснований для такого объединения), как это сделал

А. Гезелл, либо через введение типологической процедуры наподобие «задач развития». Второй способ потребовал иной (не эволюционной) модели развития. Такая модель была предложена Э. Эриксеном [15].

Эриксон, исходя из «задач развития», выделяет в жизни человека 8 стадий, подчеркивая, что каждая стадия связана со всеми остальными. Подростковый возраст приходится на 5-ю стадию жизненного цикла, задачей которого является достижение личностного самоопределения (самотождественности, идентичности самому себе). Если ребенок на предшествующих стадиях достиг позитивных результатов развития, то задача подростковой стадии будет решаться им в ситуации, не отягощенной неблагоприятными последствиями. Соответственно то, как будет решена задача самоопределения подростковой стадии, скажется на всей последующей жизни индивида. Если, скажем, будучи подростком, индивид не освоил отношения «руководство — подчинение», то на последующих стадиях он не будет готов к производительной деятельности, а также и к роли родителя [15].

Подчеркивая зависимость индивидуального развития и развития общества, Эриксон указывает, что процесс личного самоопределения индивидов связан с тем, каким образом общество воспроизводит свою культуру и образ жизни. Несовпадение идеологии отцов и детей происходит вследствие того, что подростковый период — это период «выдергивания корней», пересмотра усвоенных в детстве норм и ценностей. Если в теориях «первого круга» развитие индивида зависело от среды, то в теории Эриксона индивид как представитель своего поколения может влиять на ход истории. Однако Эриксон чрезвычайно далек от анализа конкретных механизмов, которые соединяют развитие индивида и развитие общества. Из его теории выпадает то важнейшее звено, которое в отечественной психологии вслед за Л. С. Выготским обозначается как «социальная ситуация развития». Поскольку механизм связи между

развитием общества и индивида оказывается не вскрытым, остается объяснить его предопределенностью, что Эриксон и делает, говоря об инвариативности эпигенетических фаз развития в различных культурах и объясняя эту инвариативность симметрией потребностей. Например, если ребенок испытывает потребность в опеке, то взрослый стремится его опекать. Действительные отношения между родителями и детьми не сводятся к предустановленной гармонии потребностей наподобие инстинктивных форм родительского поведения у животных. Связь между родителями и детьми, а шире связь в системе «ребенок — взрослый» имеет конкретно-исторический характер и зависит от системы ценностей, принятых в той или иной социальной общности [15].

Анализируя зарубежные концепции кризиса подросткового возраста, Д. И. Фельдштейн делает вывод о том, что эти концепции оказались не способны передать специфику развития человеческого индивида как исторического существа, раскрыть его общественно-историческую природу.

В отечественных концепциях подросткового возраста, разработанных Л. С. Выготским, Д. Б. Элькониным, Л. И. Божович, Д. И. Фельдштейном, анализ психологического содержания возраста опирается на диалектико-материалистическое понимание развития.

Л. С. Выготский, рассматривая кризис подросткового возраста в русле культурно-исторической концепции, принципиально иное значение, по сравнению с зарубежными концепциями, придавал самому феномену кризиса. Отмечая, что необходимость критических периодов обусловлена логикой самого процесса развития, что их суть не сводится к негативным проявлениями, он указывал: с негативными симптомами в этих возрастных периодах совершается огромная позитивная работа. «Самое существенное содержание развития в критические возрасты заключается в возникновении новообразований» [4].

Л. С. Выготский подробно рассматривал проблему интересов в переходном возрасте, называя ее «ключом ко всей проблеме психологического развития подростка». Он писал, что все психологические функции человека на каждой ступени развития, в том числе и в подростковом возрасте, действуют не бессистемно, не автоматически и не случайно, а в определенной системе, направляемые конкретными, отложившимися в личности стремлениями, влечениями и интересами. В подростковом возрасте, подчеркивал Л. С. Выготский, имеют место период разрушения и отмирания старых интересов и период созревания новой биологической основы, на которой впоследствии развиваются новые интересы. Он писал: «Если вначале фаза развития интересов стоит под знаком романтических стремлений, то конец фазы знаменуется реалистическим и практическим выбором одного наиболее устойчивого интереса, большей частью непосредственно связанного с основной жизненной линией, избираемой подростком» (цит. по [10]).

Л. С. Выготский перечислил несколько основных групп наиболее ярких интересов подростков, которые он назвал *доминантами*. Это «эгоцентрическая доминанта» (интерес подростка к собственной личности); «доминанта дали» (установка подростка на обширные, большие масштабы, которые для него гораздо более субъективно приемлемы, чем ближние, текущие, сегодняшние); «доминанта усилия» (тяга подростка к сопротивлению, преодолению, к волевым напряжениям, которые иногда проявляются в упрямстве, хулиганстве, борьбе против воспитательского авторитета, протесте и других негативных проявлениях); «доминанта романтики» (стремление подростка к неизвестному, рискованному, к приключениям, к героизму) [4].

Л. С. Выготский, как и Ж. Пиаже, особое внимание обращал на развитие мышления в подростковом возрасте. Главное в развитии мышления — овладение подростком процессом образования понятий, который ведет к высшей форме интеллектуальной деятельности, новым способам

поведения. По словам Л. С. Выготского, функция образования понятий лежит в основе всех интеллектуальных и сменений в этом возрасте. «Понимание действительности, понимание других и понимание себя — вот что приносит с собой мышление в понятия», — писал он (цит. по [10]).

Л. С. Выготский отмечал также еще два новообразования возраста — это развитие рефлексии и на ее основе самосознания. Развитие рефлексии у подростка, писал он, не ограничивается только внутренними изменениями с а мой личности, в связи с возникновением самосознания для подростка становится возможным и неизмеримо более глубокое и широкое понимание других людей. Развитие самосознания, как никакая другая сторона душевной жизни, считал Л. С. Выготский, зависит от культурного содержания среды [10].

Анализируя кризис подросткового возраста (самый длительный и сложный из всех кризисов), Л. И. Божович указывала на его неоднородность: он характеризуется в первой его фазе (12—14 лет) возникновением способности ориентироваться на цели, выходящие за пределы сегодняшнего дня («способность к целеполаганию»), а на второй фазе (15—17 лет) — осознанием своего места в будущем, т. е. рождением «жизненной перспективы»: в нее входит и представление о своем желаемом Я, и о том, что он хочет совершить в своей жизни [2].

Центральным моментом кризиса Л. И. Божович считала развитие самосознания подростков. Развитие самосознания и его важнейшей стороны — самооценки — это сложный и длительный процесс, сопровождающийся у подростка целой гаммой специфических (часто внутренне конфликтных) переживаний, на которые обращали внимание буквально все психологи, занимавшиеся этим возрастом. Они отмечали свойственную подросткам неуравновешенность, вспыльчивость, частые смены настроения, иногда подавленность и пр? [2].

Еще очень незрелые попытки анализа своих возможностей сопровождаются то взлетом самоуверенности, то, напротив, сомнениями в себе и колебаниями. Такого рода неуверенность в себе часто приводит подростков к ложным формам самоутверждения — бравированию, развязности, нарушению дисциплины исключительно с целью показать свою независимость.

Часто самооценка оказывается у подростка внутренне противоречивой; сознательно он воспринимает себя как личность значительную, даже исключительную, верит в себя, в свои способности, ставит себя выше других людей. Вместе с тем внутри его гложут сомнения, которые он старается не допустить в свое сознание. Но эта подсознательная неуверенность дает о себе знать в переживании, подавленности, плохом настроении, упадке активности и пр. Причину этих состояний подросток сам не понимает, но они находят свое выражение в его обидчивости («ранимости»), грубости, частых конфликтах с окружающими взрослыми [2].

В основе развития самосознания, центрального, по мнению Л. И. Божович, новообразования подросткового возраста, лежит развитие рефлексии, побуждающей потребность понять самого себя и быть на уровне собственных к себе требований, т. е. достигнуть избранного образца. А неумение удовлетворить эти потребности определяет целый «букет» психологических особенностей, специфичных для подросткового кризиса [2].

Однако не все особенности кризиса переходного возраста связаны с неудовлетворенностью подростка, идущей как бы изнутри. Большое значение имеет здесь и расхождение между возникшими у него потребностями и обстоятельствами жизни, ограничивающими возможность их реализации, расхождение, характерное для каждого возрастного кризиса [2].

Фактически подросток остается еще типичным школьником. Учение, школа, взаимоотношения с товарищами

тполняют почти все его время и составляют главное содержание его жизни. Вместе с тем характер внутренней позиции подростка меняется. Та позиция («позиция школьника»), с которой ребенок вошел в школьную жизнь и которая характеризовала не только его отношение к учению, но и всю систему его отношения к действительности, сначала расшатывается, а затем, к концу младшего школьного возраста, и вовсе перестает определять и его психическую жизнь, и его поведение. В связи с учением, возмужанием, накоплением жизненного опыта и, следовательно, продвижением в общем психическом развитии у школьников к началу переходного возраста формируются новые, более широкие интересы, возникают различные увлечения и появляется стремление занять иную, более самостоятельную, более «взрослую» позицию, которая связана с таким поведением и такими качествами личности, которые, как им кажется, не могут найти своей реализации в «обыденной», школьной жизни. Ни один подросток не согласится с тем, что систематическое соблюдение школьного режима характеризует и воспитывает волю, а открытое признание своих недостатков — независимость и храбрость. Им кажется, что проявление и воспитание ценных им качеств личности требуют каких-то особенных, экстремальных условий [2].

Л. И. Божович отмечала: расхождение между стремлениями подростка, связанными с осознанием и утверждением себя как личности, и положением школьника вызывает у него желание вырваться за рамки повседневной школьной жизни в какую-то иную, значительную и самостоятельную. Подросток, в отличие от младшего школьника, обращен в будущее, хотя это будущее представляется ему еще очень туманно.

Мечта, являющаяся типичным спутником подросткового возраста, выполняет ту же функцию, что игра в дошкольном детстве: и то и другие представляют собой спо-

соб реализации тех аффективных тенденций, которые не могут найти воплощения в их повседневной жизни [2].

Однако, по мнению Л. И. Божович, это лишь один способ «самовыражения» детей подросткового возраста, способ наиболее благополучный. Иногда подростки, остро переживающие конфликт между своими желаниями и возможностями их удовлетворения, вступают на путь поиска особой, не воображаемой, а действительной жизни, но уводящей их от его благополучного течения и нарушающей ход нормального развития подростка. В этих случаях подростки забрасывают учение, школу, их захватывает двор, улица, компании таких же оторвавшихся от школы ребят, что нередко приводит их к асоциальным формам поведения [2].

Л. И. Божович особо подчеркивала, что кризис переходного периода протекает значительно легче, если уже в этом возрасте у школьника возникают относительно постоянные личностные интересы или какие-либо устойчивые мотивы поведения.

Личностные интересы, в отличие от эпизодических (ситуативных), характеризуются своей «ненасыщаемостью»: чем больше они удовлетворяются, тем более устойчивыми и напряженными становятся. Таковыми являются, например, познавательные интересы, эстетические потребности и пр. Удовлетворение таких интересов связано с активным поиском (или созиданием) предмета их удовлетворения. Это толкает подростков к постановке все новых и новых целей, часто выходящих за пределы сегодняшнего дня. Психологические исследования отчетливо свидетельствуют о том, какую роль для формирования устойчивости личности и ее саморегуляции имеет ориентация субъекта на отдаленные цели [2].

Исследования Л. И. Божович и ее сотрудников показали, что наличие у подростка устойчивых личностных интересов делает его целеустремленным, а следовательно, внутренне более собранным и организованным. Он как бы об-

ретаетволю. Недаром Л. С. Выготский, возражая принятому в традиционной психологии взгляду, говорил, что подростка характеризует не слабость воли, а слабость целей.

Конечно, целенаправленность и другие указанные выше особенности личности могут возникнуть не только на основе насыщаемых интересов. Они возникают и в связи с другими устойчивыми мотивами, требующими целевой организации поведения, например, с мотивами общественно-трудовой деятельности или с необходимостью поддержать семью, кого-либо из близких людей и пр. Иначе говоря, любые осознанные и устойчивые мотивы изменяют весь внутренний облик подростка. Они становятся доминирующими в структуре его мотивационной сферы и таким образом подчиняют себе все другие его потребности и стремления. Это ликвидирует постоянные конфликты разнонаправленных мотивационных тенденций, характерных для кризиса переходного возраста, и делает подростка внутренне более гармоничным [2].

Переходный критический период завершается возникновением особого личностного новообразования, которое можно обозначить термином «самоопределение». С точки зрения самосознания субъекта оно характеризуется осознанием себя в качестве члена общества и конкретизируется в новой, общественно значимой позиции [2].

В-концепции Д. Б. Эльконина подростковый возраст, как всякий новый период, связан с новообразованиями, которые возникают из ведущей деятельности предшествующего периода. Учебная деятельность производит «поворот» от направленности на мир к направленности на самого себя [10]. Как подчеркивает Д. Б. Эльконин, самоизменение возникает и начинает осознаваться сначала психологически в результате развития учебной деятельности и лишь подкрепляется физическими изменениями. Это делает поворот к себе еще более интимным [16].

Стремление быть взрослым вызывает сопротивление со стороны действительности. "Оказывается, что никакого

места в системе отношений со взрослыми ребенок еще занять не может, и он находит свое место в детском сообществе.

Д. Б. Эльконин считал, что для подросткового возраста характерно господство детского сообщества над взрослым. Здесь складывается новая социальная ситуация развития. Идеальная форма — то, что ребенок осваивает в этом возрасте, с чем он реально взаимодействует, — это область моральных норм, на основе которых строятся социальные взаимоотношения. Общение со своими сверстниками — ведущий тип деятельности в этом возрасте. Именно здесь осваиваются нормы социального поведения, нормы морали, здесь устанавливаются отношения равенства и уважения друг к другу. Если подросток в школе не может найти системы удовлетворяющего его общения, он часто «уходит» из школы, разумеется, чаще психологически, хотя не так уж редко и буквально [10].

Что становится, по мнению Д. Б. Эльконина, главным для подростка в школе? Дети общаются, их отношения строятся на кодексе товарищества, полного доверия и стремления к абсолютному взаимопониманию. В этот период учебная деятельность для подростка отступает на задний план. Центр жизни переносится из учебной деятельности, хотя она и остается преобладающей, в деятельность общения. Главное происходит на переменах. Туда выплескивается все самое сокровенное, сверхсрочное, неотложное. Интересно складывается система отношений с учителем: то место, которое ребенок занимает внутри коллектива, становится даже важнее оценки учителя. В общении осуществляется отношение к человеку именно как к человеку. Как раз здесь происходит усвоение моральных норм, осваивается система моральных ценностей. Здесь идет мыслимое и воображаемое проигрывание всех самых сложных сторон будущей жизни. Эта возможность совместно — в мысли, в мечте — проработать, проиграть свои устремления, свои радости имеет важное значение для развития

внутренней жизни. И это единственная деятельность, в которой внутренняя жизнь может быть мысленно «продействована». Д. Б. Эльконин подчеркивал, что деятельность общения чрезвычайно важна для формирования личности в полном смысле этого слова. В этой деятельности формируется самосознание. Основное новообразование этого возраста — социальное сознание, перенесенное внутрь [10, 16].

Концепция Д. И. Фельдштейна относительно содержания, роли и значения подросткового возраста как этапа психического развития основана на анализе логики психического развития, связи этого развития с окружающей средой. Проведенный им анализ показал, что непосредственные условия не определяют психического развития, поскольку оно зависит от типа взаимоотношений ребенка с его социальным окружением.

По мнению Д. И. Фельдштейна, в подростковом возрасте индивид выходит на качественно новую социальную позицию, в это время формируется его сознательное отношение к себе как к члену общества. Следовательно, от того, как протекает социальная ориентация в этот период, зависит очень многое в формировании социальных установок человека. Данное обстоятельство выдвигает на первый план разработку психологических основ воспитательных воздействий, направленных на развитие личности [12].

В основе исследования Д. И. Фельдштейном сущности и значения подросткового возраста лежит деятельностный подход, рассматривающий развитие личности как процесс, движущей силой которого являются, во-первых, разрешение внутренних противоречий, во-вторых, смена типов деятельности, обуславливающая перестройку сложившихся потребностей и зарождение новых. Отсюда, как указывает автор, понятно, почему изучение смены типов деятельности позволяет выявить пути, механизмы становления личности в онтогенезе [15].

Таким образом, одним из центральных моментов концепции Д. И. Фельдштейна о содержании и роли подросткового возраста в общем процессе взросления становится проблема ведущей деятельности подростка. В качестве таковой он рассматривает деятельность по усвоению норм взаимоотношений. Данная сторона жизни индивида, активно развивающаяся в подростковом возрасте, получает наиболее полное выражение в общественно полезной деятельности, играющей в этот сложный период роль ведущей. В специально задаваемой общественно полезной деятельности, отвечающей мотивационно-потребностной сфере подростка, реализуется его потребность в самоопределении, в самовыражении, в признании взрослыми его активности [15].

5.3. Ведущая деятельность в подростковом возрасте

Исследуя закономерности поуровневого развития личности в онтогенезе и сравнивая дошкольный возраст с подростковым, Д. И. Фельдштейн подчеркивает, что подростковому возрасту вновь сензитивна сторона деятельности, акцентирующая развитие взаимоотношений. Присущее дошкольнику стремление быть как взрослый, как будто бы он взрослый, трансформируется у подростка в потребность быть взрослым, быть самостоятельным, быть значимым в мире взрослых, потребность осознать себя как личность, отличную от других людей [12].

Подростка уже не удовлетворяет позиция школьника, которую он занимал в начальных классах. Сформированная на базе учебной деятельности (предметно-практическая сторона деятельности) способность детей к обобщению определяет возможности подростка к построению обобщений уже в более сложной деятельности по усвоению норм человеческих взаимоотношений. Пытаясь занять значимое место в обществе, утвердить свою новую социальную позицию, он стремится выйти за рамки учени-

ческих дел в какую-то новую сферу, дающую возможность проявить себя, самоутвердиться. Поэтому подростки активизируют интимно-личностное и стихийно-групповое общение как в школе, так и вне ее [12].

Д. И. Фельдштейн указывает, что акцент на данные обстоятельства привел в шестидесятые годы некоторых психологов к мысли о том, что определяющее значение в формировании личности подростка имеет общение, предмет которого — другой человек — товарищ, а содержание — построение взаимоотношений и действия внутри них [12]. Так, в частности, Д. Б. Эльконин рассматривал общение со сверстниками как ведущую деятельность в этом возрасте: «именно благодаря деятельности общения и ориентации на себя при решении задач на взаимоотношения возникает не только новый уровень самосознания, но и углубляется его социальное содержание» [16. С. 320].

Д. И. Фельдштейн подчеркивает, что от рассмотрения общения как «чистого общения душ» предостерегал еще Л. С. Выготский. Действительно, формирование мотивационно-потребностной сферы личности подростка требует расширения всех форм общения. Однако расширение и усложнение форм и способов общения не может быть осуществлено на уровне «я» и «ты». И конкретным типом деятельности, обеспечивающим развитие взаимоотношений подростков, выступает социально признаваемая и социально одобряемая деятельность — ведущая в этот период психического развития [12].

Как указывает Д. И. Фельдштейн, положение о данном типе ведущей деятельности в подростковом возрасте обусловливается: во-первых, особенностями, характером развития детей подросткового возраста, которым свойственно осознание своих растущих возможностей, интенсивное стремление к самостоятельности, к утверждению себя среди окружающих, потребность в признании со стороны взрослых их прав, их потенциальных возможностей [12].

Во-вторых, подростковый возраст — особый этап в развитии социальной активности ребенка. Деятельность, которая обеспечивает наиболее интенсивное развитие активности подростка, с одной стороны, должна отвечать его потребностям в самоутверждении, с другой — создавать условия развертывания определенных форм отношений. Но не просто отношений понимания, взаимопонимания с товарищами, а признания реальной значимости подростка как полноправного члена общества. Участие подростков в социально признаваемой и социально одобряемой деятельности обеспечивает признание взрослых и в то же время создает возможности построения разнообразных отношений со сверстниками [12].

В-третьих, речь идет не просто о социальной направленности различных видов деятельности подростков и не о существующей ныне в школе организации их разнообразных дел, мероприятий, а о специальном построении особого типа социально одобряемой деятельности, типа, который является условием, способом формирования личности и необходимым компонентом многоплановой деятельности ребенка, организуемой в системе воспитательного процесса [12].

Социально признаваемая и социально одобряемая деятельность в данном понимании выступает, с одной стороны, условием и средством подготовки подростков к высшим формам этой деятельности взрослых, составляя органическую часть общественных отношений. С другой — просоциальная деятельность подростков представляет собой новый уровень развития деятельности ребенка по усвоению мотивов, целей деятельности, норм человеческих взаимоотношений, ее определенный этап, сензитивный подростковому возрасту, т. к. в нем в наибольшей степени заключены тенденции развития подростка, стремящегося оценивать самого себя в системе: «я и мое участие в жизни общества», «я и моя полезность обществу». Причем «зоной ближайшего развития», которая помогает определить зав-

трашний день ребенка, служит идейный смысл социально одобряемой деятельности, удовлетворяющей основные потребности подростка установкой на общество [12].

Социально признаваемая и одобряемая деятельность обеспечивает возможности расширения всех форм общения подростка и выход его на высший, наиболее значимый уровень общения со взрослыми — на основе морального сотрудничества. Не общение как тяга к товарищу, а просоциальная деятельность, обеспечивающая развертывание разнообразных форм общения, расширение общения в системе «я и многие (близкие и далекие) люди», «я и общество» является ведущей деятельностью, обуславливающей главные изменения в психологических особенностях личности подростка [12].

5.4. Формирование личности подростка

Проблемой формирования личности подростка в течение многих лет занимается Д. И. Фельдштейн. Исследования, проведенные под его руководством, показывают, что переход от детства к взрослости протекает, как правило, остро и порой драматично, в нем наиболее выпукло переплетены противоречивые тенденции социального развития. С одной стороны, для этого сложного периода показательны негативные проявления, дисгармоничность личности, свертывание и изменение установившихся интересов ребенка, протестующий характер его поведения по отношению к взрослым. С другой стороны, подростковый возраст отличается и массой положительных факторов — возрастает самостоятельность ребенка, более многообразными и содержательными становятся все отношения с другими детьми и взрослыми, значительно расширяется и существенно изменяется сфера его деятельности, развивается ответственное отношение к себе и к другим людям и т. д. Главное, данный период отличается выходом ребенка на качественно новую социальную позицию, в которой реа-

льно формируется его сознательное отношение к себе как члену общества [13].

Д. И. Фельдштейн показал, что центральным в личности подростка является активное стремление к занятию новой социальной позиции, осознание своего Я и утверждение во взрослом мире. При этом речь идет не о желании подростка подражать взрослым людям, а о том, что он жаждет приобщиться к их делам и отношениям; у него появляется чувство социальной ответственности как возможность и необходимость отвечать за себя и за других на уровне взрослого человека. Если дошкольник играет во взрослого, младший школьник подражает ему, то подросток ставит себя в ситуацию взрослого в системе реальных отношений [13].

Выступая как важный этап становления личности, подростковый возраст представляет вместе с тем не единовременный акт, а сложный этап в процессе личностного развития, отличающийся равноуровневыми характеристиками социального созревания [14].

Уровень социальных возможностей подростка, условия и скорость его социального развития соотнесены с осмыслением подростком себя и своей принадлежности к обществу, степенью выраженности прав и обязанностей, уровнем овладения миром современных вещей и отношений, насыщенностью дальних и ближних связей, их дифференцированностью. По мере взросления у подростка изменяются характер и особенности видения себя в обществе, восприятие общества, иерархии общественных связей, изменяются его мотивы и степень их адекватности общественным потребностям [13].

Наряду с самооценкой, важным механизмом самосознания выступает личностная рефлексия, представляющая собой форму осознания подростком как своего внутреннего мира, так и понимания внутреннего мира других людей. И, наконец, значимым показателем социального развития выступают интересы растущих людей, в которых

выражается направленность личности, ее интеллектуальная и эмоциональная активность [13].

Д. И. Фельдштейн утверждает, что процесс развития ребенка в подростковом возрасте имеет разные уровни социального созревания, фиксируемые в последовательных стадиях становления личности. Этот процесс отличается сложными сдвигами, прерывистостью тенденций, глубокой дифференциацией и расслоениями. В то же время четко проявляется особая пластичность и сензитивность определенных стадий этого важного периода онтогенеза к социальному развитию, формированию личностного самоопределения растущих людей [13].

Первая стадия подросткового периода характеризуется тем, что уже на рубеже между 9 и 10 годами появляется тенденция ребенка к самостоятельности и потребность в признании этой его самостоятельности во взрослом мире и обществе, которое осознается не просто как совокупность знакомых людей, а как социальный организм, где его Я выступает наравне с другими. Для ребенка в это время типично стремление и потребность быть взрослым, «значимым среди взрослых», желание выйти из круга отношений с близкими людьми в круг широких общественных отношений.

Осознание себя как личности, отличной от других людей, порождает особый интерес ребенка к своим нравственно-психологическим особенностям и потребность в оценке собственных личностных качеств и качеств других людей. Этим, в частности, вызван бурный рост негативных самооценок, отражающих, помимо всего прочего, обостренное понятие ребенком чувства долга [13].

Главное для десяти-одиннадцатилетнего подростка — получить со стороны других людей (знакомых и незнакомых) признание своих новых возможностей, добиться доверия, ибо «я тоже взрослый», «я вместе со всеми». Отсюда поиск конкретных дел, отличающихся реально взрослым характером, поиск таких видов деятельности, которые

имеют социальное признание и получают социальную оценку [13].

Накопление объема разных форм социально признаваемых дел приводит на второй стадии данного периода, в 12—13 лет, к развертыванию потребности в общественном признании, осознанию не только своих обязанностей, но и прав в обществе, что наиболее полно удовлетворяется в специально задаваемой и социально одобряемой деятельности, потенции которой достигают здесь максимального развития.

Данная стадия характеризуется формированием нового уровня самосознания ребенка как осознания себя в системе общественных отношений, осознания себя общественно значимым существом, субъектом.

Стремление проявиться в обществе ведет к развитию социальной ответственности как возможности отвечать за себя на уровне взрослого, актуализации себя в других, к поискам выхода за пределы самого себя, когда Я не растворяется в системе взаимосвязей, а проявляет силу — «я для всех», что формирует сознательное отношение к другим людям, к окружающему, потребность найти свое место в коллективе — выделиться, не быть заурядным, играть определенную роль в обществе [13].

Формирование готовности к функционированию в обществе порождает на следующей, третьей стадии подросткового периода, в 14—15 лет, стремление применить свои возможности, проявить себя, что ведет к осознанию своей социальной приобщенности, активному поиску путей и реальных форм развития предметно-практической деятельности, обостряя потребность растущего человека в самоопределении, самореализации [14].

Говоря о развитии личности подростка, особое внимание следует уделить его аффективно-потребностной сфере.

Как отмечалось многими авторами, центральным моментом в сфере чувств подростка становится «чувство

взрослости». Проявления чувства взрослости многообразны. Они были подробно описаны Т. В. Драгуновой [3,10].

1. *Подражание внешним признакам взрослости* — курение, игра в карты, употребление вина, особый лексикон, стремление к взрослой моде в одежде и прическе, косметика, украшения, приемы кокетства, способы отдыха, увлечений, ухаживания. Это самые легкие способы достижения взрослости и самые опасные. Подражание особому стилю веселой, легкой жизни социологи и юристы называют «низкой культурой досуга», при этом познавательные интересы утрачиваются, и складывается специфическая установка весело провести время с соответствующими ей жизненными ценностями.

2. *Равнение подростков-мальчиков на качества «настоящего мужчины»*. Это сила, смелость, мужество, выносливость, воля, верность в дружбе и т.п. Средством самовоспитания часто становятся занятия спортом. Интересно отметить, что многие девушки в настоящее время также хотят обладать качествами, которые веками считались мужскими.

3. *Социальная зрелость*. Она возникает в условиях сотрудничества ребенка и взрослого в разных видах деятельности, где подросток занимает место помощника взрослого. Обычно это наблюдается в семьях, переживающих трудности, там фактически подросток занимает положение взрослого. Здесь забота о близких, благополучие их принимает характер жизненной ценности. Многие мальчики стремятся овладеть разными взрослыми умениями (слесарничать, столярничать, фотографировать и т. п.), а девочки — готовить, шить, вязать. Начало подросткового возраста — очень благоприятное время для этого. Поэтому психологи подчеркивают, что необходимо включать подростков на правах помощника в соответствующие занятия взрослых.

4. *Интеллектуальная взрослость*. Она выражается в стремлении подростка что-то знать и уметь по-настоящему

му. Это стимулирует развитие познавательной деятельности, содержание которой выходит за пределы школьной программы. Значительный объем знаний у подростков — результат самостоятельной работы. Учение приобретает у таких школьников личный смысл и превращается в самообразование.

Чувства подростка чрезвычайно напряжены. Сотрудники Л. И. Божович описали характерный для подростка «аффект неадекватности» - бурную неуправляемую реакцию ребенка, не соответствующую по выраженности вызвавшему ее поводу. Их исследования показали, что в основе «аффекта неадекватности» лежит несоответствие самооценки, как правило, низкой для подростков, их высокому уровню притязаний [11].

Противоречивость в настроениях, побуждениях и желаниях подростка приводят к тому, что у подростков нередко бывает состояние депрессии. С одной стороны, у подростка уверенность в своих силах иногда большая, чем это отвечает объективному положению вещей, и он берется за то, что ему не под силу. А с другой стороны, у него часто возникает состояние неуверенности в себе, сознание своей неполноценности, и это бывает связано с тяжелыми переживаниями, которые далеко не всегда проявляются внешне.

Рост самосознания подростка приводит к тому, что он иногда достаточно придирчиво оценивает свои внешние качества и душевные свойства. Подросток много думает о своих волевых качествах и путях их укрепления. Он очень чутко относится к тому, как взрослые оценивают его качества ума, его способности.

В этот период роста дети (особенно девочки) становятся угловатыми, даже дурнеют. Вот почему подросток может болезненно переживать невинное замечание о том, что оказался неловок, сказал что-то не очень кстати или не очень складно. А поскольку такие замечания падают на почву его внутренней неуверенности в себе, то это может,

в зависимости от обстоятельств и обстановки, вызвать у подростка аффективную вспышку (надерзит, нагрубит, заплачет), или обиду, которую он затаит глубоко в себе, или же чувство тоски от того, что он неудачлив, неспособный и т. д. И все эти обстоятельства могут привести его в состояние депрессии, заставить «замкнуться», сделать его стеснительным [17].

Другой серьезной причиной депрессивного состояния подростка могут быть его эротические мысли, которых он стесняется, стыдится, а вместе с тем они невольно владеют им. Сознание того, что он не может заставить себя нужным образом отвлечься от этих мыслей и побуждений, заставляет его чувствовать собственное бессилие, и это также приводит его в депрессивное эмоциональное состояние. Он всячески стремится его скрыть от окружающих, особенно родных, опасаясь, что они могут доискаться причин его угнетенного состояния, а этого он очень стыдится [17].

Но в целом основными мотивами действий подростков являются положительные социальные побуждения, переживания благожелательности к людям, сочувствия их горю и несчастью. Именно такими, часто подспудными и противоречащими повседневному внешнему поведению чувствами объясняются многие героические поступки подростков во время несчастья, когда пожар, кто-то тонет, потерпел аварию и т. д. Желание сделать людям хорошее — помочь им при горе, несчастье, неприятностях, восстановить попорченную справедливость, проявить горячее сочувствие угнетенным и обездоленным — занимает существенное место в эмоциональном мире подростка. Эти желания и устремления часто становятся осознанными, а иногда и недостаточно осознаваемыми мотивами действий и поступков подростков. И если эти устремления войдут в нужное, действенное русло, то подросток будет испытывать большое моральное удовлетворение [17].

5.5. Особенности общения подростка

Общение со сверстниками. Все исследователи психологии отрочества так или иначе сходятся в признании того огромного значения, которое имеет для подростков общение со сверстниками. Отношения с товарищами находятся в центре жизни подростка, во многом определяя все остальные стороны его поведения и деятельности. Л. И. Божович отмечает, что если в младшем школьном возрасте основой для объединения детей чаще всего является совместная деятельность, то у подростков, наоборот, привлекательность занятий и интересы в основном определяются возможностью широкого общения со сверстниками.

Для подростка важно не просто быть вместе со сверстниками, но и, главное, занимать среди них удовлетворяющее его положение. Для некоторых это стремление может выражаться в желании занять в группе позицию лидера, для других — быть признанным, любимым товарищем, для третьих — непререкаемым авторитетом в каком-то деле, но в любом случае оно является ведущим мотивом поведения детей в средних классах. Как показывают исследования, именно неумение, невозможность добиться такого положения чаще всего является причиной недисциплинированности и даже правонарушений подростков. Это сопровождается и повышенной конформностью подростков по отношению к подростковым компаниям [11].

Тот факт, что в основе снижения успеваемости, изменения поведения, возникновения аффективных переживаний и т. п. лежит нарушение отношений подростка со сверстниками, как правило, не осознается ни родителями, ни самим подростком; либо же нарушение общения со сверстниками видится в ряду всех других нарушений и также не расценивается как их источник и причина. Субъективная значимость для подростка сферы общения со сверстниками значительно контрастирует с явной недооценкой этой значимости взрослыми, особенно учителями. В то время как для подростка переживания по поводу

общения оказываются наиболее значимыми, наиболее типичными, учителя полагают, что в центре переживаний подростков оказываются переживания по поводу общения с учителями, а родители считают, что подростки более всего переживают по поводу общения с родителями [11].

Родители подростков все проблемы их общения со сверстниками списывают за счет недостатков тех детей, с которыми общается их сын или дочь. В то же время исследования показывают, что уже начиная с VI класса у подростков начинает интенсивно развиваться личностная и межличностная рефлексия, в результате чего они начинают видеть причины своих конфликтов, затруднений или, напротив, успешности в общении со сверстниками в особенностях собственной личности. Ни родители, ни учителя не воспринимают этого стремления подростков быть лично ответственными за успешность своего общения с окружающими и никак не способствуют конструктивному развитию соответствующей потребности и способности [11].

У подростка очень ярко проявляется, с одной стороны, стремление к общению и совместной деятельности со сверстниками, желание жить коллективной жизнью, иметь близких товарищей, друга, с другой — не менее сильное желание быть принятым, признанным, уважаемым товарищами. Это становится важнейшей потребностью. Неблагополучие в отношениях с одноклассниками, отсутствие близких товарищей, друга или разрушение дружбы порождают тяжелые переживания, расцениваются как личная драма. Самая неприятная для подростка ситуация — это искреннее осуждение коллектива, товарищей, а самое тяжелое наказание — открытый или негласный бойкот, нежелание общаться. Переживание одиночества тяжело и невыносимо для подростка. Неблагополучие в отношениях с одноклассниками толкает его на поиск товарищей и друзей за пределами школы?? Как правило, он их находит.

Эти факты хорошо известны по их печальным последствиям [3].

Стремление подростка привлечь к себе внимание товарищей, заинтересовать их и вызвать симпатию может проявляться по-разному: это могут быть демонстрация собственных качеств как прямым способом, так и путем нарушения требований взрослых, паясничанье, кривлянье. Среди мотивов нарушения подростками правил общественного поведения наибольший процент составляют мотивы, связанные с неудовлетворенностью занимаемым среди сверстников положением [3].

Если в младших классах положение в коллективе зависит в основном от успеваемости, поведения и общественной активности, т. е. от того, как ребенок выполняет требования взрослых, то для подростков наиболее важными становятся другие достоинства — качества товарища и друга, сообразительность и знания (а не только успеваемость), смелость, умение владеть собой. В разных классах (и группах подростков) существует разная иерархия в степени ценности этих достоинств, но одно из них всегда стоит на первом месте — товарищеские качества. Чтобы снискать не просто популярность, а подлинное уважение и признание у подростков, необходимо прежде всего быть хорошим товарищем. В связи с этим в начале подросткового периода нередко происходят изменения в группе ранее популярных ребят: во-первых, исчезают прежние авторитеты и появляются новые, а во-вторых, часто наблюдается несовпадение актива класса с группой наиболее уважаемых и авторитетных подростков, т. к. у многих учителей существует тенденция создавать актив из хорошо успевающих и дисциплинированных учащихся без учета их товарищеских качеств. Вторая не менее важная причина осложнения взаимоотношений в классе — сохранение у учителя так называемого авторитарного стиля руководства и воспитание у актива таких же способов общения с одноклассниками, что абсолютно неприемлемо для под-

ростков, потому что к отношению взрослых и товарищей предъявляется ими одно и то же основное требование — уважение личности и человеческого достоинства.

Это требование является стержнем «кодекса товарищества» подростков, нормы которого постепенно складываются и оформляются в играх и других занятиях и заимствуются из отношений взрослых. Существенную роль в раскрытии и конкретизации этих норм играют книги и кинофильмы. Важнейшие нормы «кодекса товарищества» — уважение, равенство, верность, помощь товарищу, честность. В среде подростков поступки каждого по отношению к товарищу, группе, классу не остаются незамеченными и оцениваются как соответствующие или несоответствующие этим нормам [3].

Очень важно, что эти нормы и требования совпадают с важнейшими нормами отношений взрослых — товарищеских, дружеских, с отношениями подлинного сотрудничества. Благодаря совпадению морально-этического содержания «кодекса товарищества» подростков с нормами соответствующих отношений взрослых общение со сверстниками является особой школой развития социально-моральной взрослости подростка. Это общение является практикой по овладению новыми способами социального взаимодействия в коллективе, которые основаны на нормах морали взрослых. Именно в практике отношений с товарищами эта модель усваивается прежде всего. В общении со сверстниками существуют оптимальные условия для развития и укрепления у подростка ощущения собственной взрослости [3].

Заинтересованность подростка в уважении и признании сверстников делает его чутким к их мнениям и оценкам. Замечания, недовольства и обида товарищей заставляют его задуматься о причинах этого, обращают его внимание на себя, помогают увидеть и осознать собственные недостатки, а потребность в хорошем отношении и уважении в положении вызывает желание исправить недостатки

и быть на высоте предъявляемых требований. В подростковом возрасте интенсивно развивается очень важная для общения особенность — умение ориентироваться на требования сверстников, учитывать их. Это необходимо для благополучия в отношениях. Отсутствие такого умения расценивается старшими подростками как инфантилизм. Первопричиной неблагополучия в отношениях нередко бывает завышенная самооценка подростка, которая делает его невосприимчивым к критике и требованиям товарищей. Именно поэтому он становится для них неприемлемым [3].

Общение со взрослыми. Это общение насыщено проблемами. Первый источник этих проблем — непонимание взрослыми внутреннего мира подростка, их ложные представления о его переживаниях, мотивах тех или иных поступков, стремлениях, ценностях и т. п. Взрослые явно недооценивают значение сферы общения со сверстниками для подростка. Исследование показало, что чем старше становится подросток, тем меньшее понимание он находит у окружающих его взрослых. Если их представления о переживаниях учащихся IV—V классов в той или иной степени соответствуют действительности, то представления взрослых о переживаниях учащихся VII—VIII классов весьма от нее далеки. Причем специальный анализ свидетельствует о том, что эти представления родителей и учителей о субъективном мире подростка, становясь все более непохожими на реальности этого мира, сближаются у учителей и родителей. Иными словами, родители перестают видеть своих детей, а учителя — своих учеников, а место этих конкретных и разных подростков начинает замещать некоторая абстрактная и искаженная его версия, почерпнутая из газет, из разговоров взрослых между собой, но только не из реального и живого видения ребенка [11].

Второе — и родители и учителя подростков в большинстве своем не умеют ни увидеть, ни тем более учесть в практике воспитания того быстрого, интенсивного про-

цесса взросления, который протекает на протяжении подросткового возраста, всеми силами пытаются сохранить «детские» формы контроля (гиперопека, постановка целей в форме жесткого императива).

Тот факт, что по сути дела на протяжении всего подросткового возраста потребность подростков в том, чтобы взрослые, особенно родители, признали их равноправными партнерами в общении, оказывается фрустрированной, порождает многочисленные и разнообразные конфликты подростка с родителями и учителями [11].

Психологи отмечают еще одну, чрезвычайно важную, с психологической точки зрения характеристику конфликтов подростков со взрослыми, а точнее, субъективного отношения конфликтующих сторон к конфликту. Эта картина верна для всех подростковых классов. Виновником конфликта всегда признается подросток — так считают родители, так считают учителя, так считают и сами подростки. Подобную самообвиняющую, интропунитивную позицию подростков некоторые авторы называют «психологическим смирением», связывая ее с принятием навязываемых им формальных отношений «послушания», ломка позиции «психологического смирения» чаще всего приводит к «психологическому бунтарству» [11].

И, наконец, видя взросление подростка, чаще всего замечают в этом процессе только его негативные стороны: подросток стал «непослушным», «скрытным» и т. д. и т. п. — и совершенно не замечают ростков позитивного, нового. Одним из таких ростков является развитие в подростковом возрасте способности подростка к эмпатии по отношению к взрослым, стремления помочь им, поддержать, разделить их горе или радость. Взрослые в лучшем случае готовы сами проявить сочувствие и сопереживание по отношению к подростку, но совершенно не готовы принять подобное отношение с его стороны. Понятно, почему это происходит, — для того чтобы принять это отношение подростка, как раз и необходимо быть с ним «на равных».

Многие современные проблемы, связанные с воспитанием подростков, проистекают от того, что взрослые стараются только что-то давать подростку, не желая, да и не умея, ничего взять. Но ведь только через реальные проявления доброты, сочувствия, сопереживания эти важные и столь дефицитные сегодня личностные качества могут развиваться.

Если сравнивать между собой сферы общения подростков с родителями, с одной стороны, и с учителями — с другой, то при всей напряженности первой, все же значительно более «запущенной», малопродуктивной с точки зрения личностного развития оказывается вторая. Исследования показали, что, во-первых, переживания, связанные у подростков с их общением с учителями, занимают одно из последних мест (напомним, что сами учителя весьма неадекватно отводят этим переживаниям подростков первое по значимости место), а во-вторых, с учителями у подростков связаны одни только отрицательные переживания [11]. К тому же учебная деятельность перестает быть ведущей в этом возрасте.

Более детальный анализ свидетельствует о том, что характер общения с учителями и субъективного отношения к нему изменяется на протяжении подросткового возраста. Если ведущим мотивом общения младших подростков является стремление получить поддержку, поощрение учителя за учение, поведение и школьный труд, то в более старшем возрасте — стремление к личностному общению с ним. Начиная с VI класса подростков все больше волнуют профессиональные и личностные качества педагогов. Причем если профессиональные качества педагогов подростков в целом устраивают, то личностные — нет. Эта неудовлетворенность личностными качествами педагогов воспринимается подростками чаще всего как проблема «справедливости» учителя. Однако, несмотря на неудовлетворенность подростков личностными качествами учителей, они все равно стремятся к общению с ними, чего

учителя чаще всего не замечают. Они, как правило, полагают, что подростки удовлетворены общением с ними, равно как и их личностными качествами. Таким образом, с возрастом складывается ситуация нарастания у подростков потребности в личностном общении с педагогами и — невозможности ее удовлетворения. Соответственно расширяется и зона конфликтов — внешних и внутренних [11].

Таким образом, в начале подросткового периода складывается ситуация, чреватая возникновением противоречий, если у взрослого сохраняется отношение к подростку еще как к ребенку. Это отношение, с одной стороны, вступает в противоречие с задачами воспитания и препятствует развитию социальной взрослости подростка, а с другой стороны, оно вступает в противоречие с представлением подростка о степени собственной взрослости и его претензиями на новые права. Именно это противоречие является источником конфликтов и трудностей, которые возникают в отношениях взрослого и подростка из-за расхождения их представлений о характере прав и меры самостоятельности подростка [3].

Если взрослый не изменяет отношения к подростку, то подросток сам становится инициатором перехода к новому типу отношений. Сопrotивление взрослого вызывает у подростка ответное сопротивление в виде разных форм непослушания и протеста. Существование этих противоположных тенденций и сопротивление друг другу порождают столкновения, которые при неизменности отношения взрослого становятся систематическими, а негативизм подростка — все более упорным. При сохранении такой ситуации ломка прежних отношений может затянуться на весь подростковый период и иметь форму хронического конфликта. Разными формами неподчинения и протеста подросток ломает прежние «детские» отношения со взрослым и навязывает ему новый тип — «взрослых» — отношений, которым принадлежит будущее. Конфликт

может продолжаться до тех пор, пока взрослый не изменит отношение к подростку. Конфликтные отношения благоприятствуют развитию приспособительных форм поведения и эмансипации подростка. Появляется отчужденность, убеждение в несправедливости взрослого, которое питается представлением о том, что взрослый его не понимает и понять не может. На этой основе может возникнуть уже сознательное неприятие требований, оценок, взглядов взрослого, и он вообще может потерять возможность влиять на подростка в ответственный период становления моральных и социальных установок личности [3].

Конфликт является следствием неумения или нежелания взрослого найти подростку новое место рядом с собой. Проблема самостоятельности и равноправия подростка в отношениях со взрослым — самая сложная и острая в их общении и в воспитании подростка вообще. Необходимо найти такую степень самостоятельности, которая соответствовала возможностям подростка, общественным требованиям к нему и позволяла взрослому направлять его, влиять на него [3].

5.6. Особенности развития познавательных процессов подростков

Восприятие подростка становится избирательным, целенаправленным, анализирующим. Оно более содержательно, последовательно, планомерно. Подросток способен к тонкому анализу воспринимаемых объектов [6, 14].

Внимание подростка характеризуется не только объемом, но и специфической избирательностью. Оно становится все более произвольным и может быть преднамеренным. Подросток может сохранять длительное время устойчивость и высокую интенсивность внимания. У него вырабатывается умение быстро концентрировать и четко распределять свое внимание. Внимание подростка становится хорошо управляемым, контролируемым процессом

и увлекательной деятельностью (в случае послепроизвольного внимания) [6, 9].

Память приобретает избирательный характер. Память полностью интеллектуализируется: объем памяти увеличивается в основном за счет логического осмысливания материала. Наблюдается увеличение объема памяти, нарастает полнота, системность и точность воспроизводимого материала, запоминание и воспроизведение опирается на смысловые связи. Становится доступным запоминание абстрактного материала [6, 9].

Мышление. Существенные сдвиги происходят в интеллектуальной деятельности подростков. Основной особенностью ее в 10—15 лет является нарастающая с каждым годом способность к абстрактному мышлению, изменение соотношения между конкретно-образным и абстрактным мышлением в пользу последнего. Важная особенность этого возраста — формирование активного, самостоятельного мышления [6].

Мышление в подростковом возрасте характеризуется завершением развития (Ж. Пиаже). Проявляется способность мыслить дедуктивно, теоретически, формируется система логических высказываний. Подросток с равным успехом оперирует как с объектами, так и с высказываниями. Одновременно у него формируется способность к любого рода комбинаторным операциям, широкому варьированию пропорциями, что указывает на сформированность логического мышления.

Подросток становится способным не только представить себе различные возможные пути преобразования данных для эмпирического их испытания, но может и логически истолковать результаты этих проб. Помимо того, что подросток способен «парить» над действительностью посредством планирования и контроля своих свободных фантастических построений, он научается прекрасно рефлексировать свои умственные действия и операции и получать от этого интеллектуальные эмоции [9].

Изменение характера и форм учебной деятельности требуют от подростков более высокого уровня организации умственной деятельности. Подросток становится способным к сложному аналитико-синтетическому восприятию предметов и явлений действительности. Содержание и логика изучаемых предметов, характер усвоения знаний развивают у подростков способность самостоятельно и творчески мыслить, сравнивать, делать глубокие по содержанию выводы и обобщения. Под влиянием обучения мышление, внимание и память постепенно обретают характер организованных, регулируемых и управляемых процессов [15].

Воображение подростка. Согласно Л. С. Выготскому, существенные изменения происходят в этом возрасте и в развитии воображения. Под влиянием абстрактного мышления воображение «уходит в сферу фантазии». Говоря о фантазии подростка, Л. С. Выготский отмечал, что «она обращается у него в интимную сферу, которая скрывается обычно от людей, которая становится исключительно субъективной формой мышления, мышления исключительно для себя». Подросток прячет свои фантазии «как сокровеннейшую тайну и охотнее признается в своих проступках, чем обнаруживает свои фантазии» (цит. по [10]).

Литература по теме

1. *Бодаев А. А.* Психология общения. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
2. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.
3. *Возрастная и педагогическая психология* / Под ред. А. В. Петровского. — М.: Просвещение, 1973.
4. *Выготский Л. С.* Педология подростка // Психология подростка / Под ред. Ю. И. Фролова. — М.: «Роспедагогическое», 1997. — С. 232—286.
5. *Драгунова Т. В.* Кризис объясняли по-разному // Хрестоматия по возрастной психологии. — М.: МПСИ, 1996. — С. 237—239.
6. *Кон И. С.* Отрочество как этап жизни и некоторые психолого-педагогические характеристики переходного возраста / И. С. Кон,

Д. И. Фельдштейн // Хрестоматия по возрастной психологии. — М.: МПСИ, 1996. — С. 239-248.

7. *Кондратьев М. Ю.* Подросток в замкнутом круге общения. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.

8. *Лишин О. В.* Педагогическая психология воспитания. — М.: ИПП, 1997.

9. *Мухина В. С.* Психология детства и отрочества. — М.: ИПП, 1998.

10. *Обухова Л. Ф.* Возрастная психология. — М.: «Роспедагогическое», 1996.

11. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. — М.: МПА, 1995.

12. *Фельдштейн Д. И.* Особенности ведущей деятельности детей подросткового возраста // Хрестоматия по возрастной психологии. — М.: МПСИ, 1996. — С. 163-168.

13. *Фельдштейн Д. И.* Особенности стадий развития личности на примере подросткового возраста // Хрестоматия по возрастной психологии. — М.: МПСИ, 1996. — С. 248-259.

14. *Фельдштейн Д. И.* Психология взросления. — М.: МПСИ: «Флинта», 1999.

15. *Фельдштейн Д. И.* Психология развивающейся личности. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.

16. *Эльконин Д. Б.* Некоторые аспекты психического развития в подростковом возрасте // Психология подростка / Под ред. Ю. И. Фролова. — М.: «Роспедагогическое», 1997. — С. 313—320.

17. *Якобсон П. М.* Психология чувств и мотивации. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.

Вопросы контрольной работы

1. Почему подростковый возраст называют переходным и кризисным? [2, 5, 6, 8, 9, 12, 14].
2. В чем состоят основные проблемы подросткового возраста? [6, 9, 14, 15, 17].
3. Каковы основные новообразования подросткового возраста? Укажите, существует ли различие точек зрения по этому поводу в отечественной и зарубежной психологии [2, 5, 6, 9, 14, 15, 17].
4. Каковы причины конфликтов в общении подростка со взрослыми и сверстниками? [6, 8, 9, 11, 14, 17].
5. Каковы условия возникновения и признаки подростковых объединений? [8, 14].

6. Каковы основные характеристики развития самосознания в подростковом возрасте? [2, 4, 15, 17].
7. Каково влияние стиля общения педагога с подростками на формирование их эмоционального опыта? [1].
8. В чем проявляется потребность «быть личностью» в подростковом возрасте? [7].

Дайте определения следующих понятий

- > «Чувство взрослости».
- > Переходный период онтогенеза.
- > Кризис подросткового возраста.
- > Новая социальная позиция подростков.
- > Эволюционная модель развития.
- > Доминанты развития.
- > Общественно-полезная деятельность в жизни подростков.
- > «Аффект неадекватности».
- > «Детские» формы контроля со стороны взрослых.
- > Эмпатия по отношению к взрослым.

Тема 6. Юношеский возраст (17—18 — 23 года) **Общая характеристика возраста**

6.1. Социальная ситуация развития

Юность — период в развитии, соответствующий переходу от подросткового возраста к самостоятельной взрослой жизни. Это определяет социальную ситуацию развития в этом возрасте: юноша занимает промежуточное положение между ребенком и взрослым. Положение ребенка характеризуется его зависимостью от взрослых, которые определяют главное содержание и направление его жизнедеятельности. Роли, выполняемые ребенком, качественно отличаются от ролей взрослых, и это ясно осознают обе стороны. С усложнением жизнедеятельности у юноши происходит не только количественное расширение диапа-

зона социальных ролей и интересов, но и качественное их изменение, появляется все больше взрослых ролей с вытекающей отсюда мерой самостоятельности и ответственности. В 14 лет он получает паспорт, в 18 лет — активное избирательное право и возможность вступать в брак. Юноша становится ответственным за уголовные преступления. Многие в этом возрасте уже начинают трудовую деятельность, все думают о выборе профессии и т. д. Но наряду с элементами взрослого статуса, юноша еще сохраняет черты зависимости, сближающие его положение с положением ребенка. Материально старшеклассник еще находится на иждивении родителей. В школе ему, с одной стороны, то и дело напоминают, что он взрослый, старший, а с другой стороны, постоянно требуют от него послушания. Это наблюдается и вне школы, где зачастую не только шестнадцатилетних, но и двадцатилетних не считают взрослыми. Неопределенность положения (в одних отношениях признают взрослым, в других — нет) и предъявляемых к нему требований по-своему преломляется в юношеской психологии [1].

Хронологические границы юности определяются в психологии по-разному, наиболее часто исследователи выделяют раннюю юность, т. е. старший школьный возраст (от 15 до 18 лет), и позднюю юность (от 18 до 23 лет) [13]. Наиболее изученной в психологии является ранняя юность — старший школьный возраст. Однако ее нельзя отрывать от второго этапа юности, поскольку важные социальные задачи взросления, определяемые социальной ситуацией развития, распространяются на весь возраст в целом.

Эти задачи, определяющие общую характеристику возраста, заключаются в следующем. К концу юношеского периода завершаются процессы физического созревания человека. Психологическое содержание этого этапа связано с развитием самосознания, решением задач профессионального самоопределения и вступлением во взрослую

жизнь. В ранней юности формируются познавательные и профессиональные интересы, потребность в труде, способность строить жизненные планы, общественная активность. В юношеском возрасте окончательно преодолевается свойственная предшествующим этапам онтогенеза зависимость от взрослых и утверждается самостоятельность личности. В отношениях со сверстниками наряду с сохранением большой роли коллективно-групповых форм общения нарастает значение индивидуальных контактов и привязанностей. Юность - напряженный период формирования нравственного сознания, выработки ценностных ориентации и идеалов, устойчивого мировоззрения, гражданских качеств личности [13].

Социальная ситуация развития в юности определяет тот факт, что этот возраст характеризуется как «устойчиво концептуальная социализация, когда вырабатываются устойчивые свойства личности», стабилизируются все психические процессы, личность приобретает устойчивый характер. В молодости человек наиболее способен к творчеству, к формулированию эвристических гипотез, максимально работоспособен, поэтому прогресс в разных областях научного знания во многом связан с деятельностью молодежи. Молодежь овладевает наиболее сложными способами интеллектуальной активности в самых разнообразных и современных областях науки и техники: в труде интеллектуальном, физическом. Усвоенные знания, навыки, умения не только реализуются, но и получают свое дальнейшее развитие и творческое совершенствование [2].

Известны разные теории юности. Биологические теории рассматривают юность прежде всего как определенный этап эволюции организма, полагая, что именно биологические процессы роста детерминируют все остальное. Психологические теории фиксируют внимание на закономерностях психической эволюции, характерных чертах внутреннего мира и самосознания. Психоаналитические

теории видят в юности определенный этап психосексуального развития. Указанные теории рассматривают юность прежде всего с точки зрения внутреннего процесса развития человека как индивида или как личности. Но это развитие по-разному протекает в различной социальной и культурной среде. Социологические теории юности рассматривают ее прежде всего как определенный этап социализации, как переход от зависимого детства к самостоятельной и ответственной деятельности взрослого. Внимание исследователей сосредоточивается на тех социальных ролях, которыми надлежит овладеть человеку, на формировании его ценностных ориентации, проблемах, связанных с вступлением в трудовую жизнь, т. е. индивидуально-психологические проблемы выводят из социальных [1].

Отечественная психология изучает юность с позиций учения Л. С. Выготского о роли социальной ситуации развития и ведущей деятельности в развитии личности, а также с позиций сочетания социально-психологического подхода и учета внутренних закономерностей развития [1]. И тогда юность — это период перехода к самостоятельности, период самоопределения, приобретения психической, идейной и гражданской зрелости [12].

6.2. Ведущая деятельность в юношеском возрасте

Ведущая деятельность в ранней юности — профессиональное самоопределение. Психологическую базу для самоопределения в ранней юности составляет прежде всего потребность юноши занять внутреннюю позицию взрослого человека, осознать себя в качестве члена общества, определить себя в мире, т. е. понять себя и свои возможности наряду с пониманием своего места и назначения в жизни [10].

Другим важнейшим фактором, составляющим психологическую базу профессионального самоопределения и обеспечивающим готовность старшеклассника ко вступлению в новую жизнь, является наличие способностей

и потребностей, которые позволяют выпускнику школы с возможной полнотой реализовать себя на гражданском поприще, в труде, в будущей семейной жизни. Это прежде всего потребность в общении и владение способами его построения, во-вторых, теоретическое мышление и умение ориентироваться в различных формах теоретического сознания (научном, художественном, этическом, правовом), что выступает в виде сложившихся основ научного и гражданского мировоззрения, а также развитой рефлексии, с помощью которой обеспечивается осознанное и критическое отношение к себе, в-третьих, потребность в труде и способность трудиться, владение трудовыми навыками, позволяющими включиться в производственную деятельность, осуществляя ее на творческих началах [10].

Проблема профессионального самоопределения сложна и многообразна. Ею занимались многие специалисты, опыт которых был обобщен Н. С. Пряжниковым [9]. Сам автор предлагает содержательно-процессуальную модель профессионального самоопределения, центром которого является ценностно-нравственный аспект, развитие самосознания и потребность в профессиональной компетентности. [9]. По мнению Н. С. Пряжникова, психологическими факторами, составляющими основу профессионального самоопределения, являются: осознание ценности общественно полезного труда, общая ориентировка в социально-экономической ситуации в стране, осознание необходимости общей и профессиональной подготовки для полноценного самоопределения и самореализации, общая ориентировка в мире профессионального труда, выделение дальней профессиональной цели (мечты) и ее согласование с другими важными жизненными целями (семейными, личностными, досуговыми), знание о выбираемых целях, знания о внутренних препятствиях, осложняющих достижение избранной цели (развитая рефлексия, самопознание как важная основа самоопределения) и ДР- [9].

По мнению Л. М. Митиной, основными факторами профессионального самоопределения являются активность **ЛИЧНОСТИ**, ее потребность в самореализации, осознание и необходимость изменения собственной личности, преобразование своего внутреннего мира и поиск новых возможностей самоосуществления в профессиональном труде. От того, насколько осознанным окажется процесс профессионального самоопределения, во многом зависит жизненный путь личности в дальнейшем [8]. Так, по С. Л. Рубинштейну [11], проблема самосознания есть прежде всего проблема определения своего способа жизни. Обобщая, он выделил два способа существования человека. Первый способ — это жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек. Здесь весь человек находится внутри самой жизни: всякое его отношение — это отношение к явлениям жизни, а не к жизни в целом. Второй способ существования выводит человека за его пределы, он связан с появлением ценностно-смыслового определения жизни [11].

Положение С. Л. Рубинштейна о двух способах жизни выводит проблему профессионального самоопределения в юности в иную плоскость — в плоскость выбора жизненного пути. В зависимости от степени развития рефлексии, самосознания, гражданских качеств личности выбор профессии и дальнейший путь в профессиональной деятельности может осуществляться в соответствии с двумя моделями: адаптивной моделью и моделью развития [8]. Согласно первой модели, в самосознании человека доминирует пассивная тенденция к подчинению и в профессиональном самоопределении, и в профессиональной деятельности. В будущем такой специалист, как правило, руководствуется постулатом экономии сил и пользуется наработанными алгоритмами решения профессиональных задач. В другой модели развития человек в своем профессиональном самоопределении и в дальнейшей профессиональной деятельности стремится выйти за пределы не-

прерывного потока повседневной жизни, увидеть ее и труд в целом, стать творцом собственной жизни, конструирующим свое настоящее и будущее [8].

Эти важнейшие задачи развития на данном этапе онтогенеза по-разному соотносятся с живой психологической реальностью. Известно, что возрастные особенности личности выступают в форме индивидуальных вариантов, а это неизбежно предполагает различные уровни и степени их выраженности в конкретных людях. Один из важнейших моментов развития современных старшеклассников состоит в крайней его неравномерности, неодновременности, которые проявляются как на межиндивидуальном уровне (в одном классе сталкиваются два юноши, оба 16 лет, но один практически взрослый человек, другой едва начинающий взрослеть подросток), так и на внутрииндивидуальном (разные системы организма созревают в разные сроки, не совпадает и время наступления физиологической, интеллектуальной, социальной зрелости). Такого рода ситуация оказывает влияние на его поведение и психику, нередко играя патогенную роль в возникновении эмоциональных нарушений и трудностей развития.

Очень важно, чтобы схемы общевозрастного развития не заслоняли собой человеческой индивидуальности и кажущаяся узнаваемость общевозрастных закономерностей не подменяла анализа подлинных трудностей, индивидуального развития старшеклассника [10].

Общие мировоззренческие поиски заземляются и конкретизируются в жизненных планах. У старшеклассников жизненные планы зачастую еще весьма расплывчаты и не вычлняются из мечты. Старшеклассник просто воображает себя в самых разнообразных ролях, соизмеряет степень их притягательности, но не решается окончательно выбрать что-то для себя и часто ничего не делает для достижения задуманного. Чем старше юноша, тем насущнее становится необходимость выбора. Из множества воображаемых, фантастических или абстрактных возможностей

постепенно вырисовывается несколько наиболее реальных и приемлемых вариантов, между которыми и предстоит выбирать [1].

Жизненный план — широкое понятие. Он охватывает всю сферу личного самоопределения — моральный облик, стиль жизни, уровень притязаний, род занятий и т. д. Понятно, что многое вырисовывается лишь в самом общем виде. Самым важным, неотложным и трудным делом становится для старшеклассника выбор профессии. Психологически устремленный в будущее и склонный даже мысленно «перепрыгивать» через незавершенные этапы юноша (особенно десятиклассник) внутренне уже тяготится школой; школьная жизнь кажется ему временной, ненастоящей, преддверием другой, более богатой и подлинной жизни, которая одновременно манит и немного пугает его. Он хорошо понимает, что содержание этой будущей жизни прежде всего зависит от того, сумеет ли он правильно выбрать профессию. Каким бы легкомысленным и беспечным не выглядел юноша, выбор профессии — его главная и постоянная забота [1].

6.3. Развитие личности в юношеском возрасте

В юности, в связи с решением задачи профессионального самоопределения, происходит бурное развитие личности, проявлением которого являются формирующееся мировоззрение, обобщенная форма самосознания, работа которого проявляется в стремлении юноши подойти к себе с позиций декларируемых и фактически господствующих в обществе ценностей, наконец, открытие Я, переживаемое в форме чувства своей индивидуальной целостности и неповторимости [10].

Как известно, Л. С. Выготский именно самосознанию и его развитию в этом возрасте отводил ключевую роль. Но, даже называя самосознание «самой последней и верхней из всех перестроек», он отнюдь не этой инстанцией замыкал всю цепь новообразований. «С формированием само-

сознания, —замечает Л. С. Выготский, — в драму развития вступает новое действующее лицо, новый качественно своеобразный фактор — личность самого юноши. Дело в том, что личность охватывает то единство поведения, которое характеризуется признаком овладения им». К овладению внутренним миром, по мнению Л. С. Выготского, и сводится функция его «открытия». «Недаром внешним коррелятом этого события, — пишет он, — является возникновение жизненного плана...» (цит. по [10. С. 174]).

Как указывает И. С. Кон, центральный психологический процесс юношеского возраста — развитие самосознания, которое побуждает личность соизмерять все свои стремления и поступки с определенными принципами и образом собственного Я. Чем старше и взрослее юноша, тем больше его воспитание превращается в самовоспитание [3].

Путь самопознания юноши сложен и неоднороден. Известны два способа самопознания в юности. Один состоит в том, чтобы соизмерять уровень своих притязаний с достигнутым результатом. Однако ограниченность юношеского жизненного опыта затрудняет такую проверку и приводит подчас к опасному желанию испытать себя в неоправданном риске. Второй путь самопознания — социальное равнение, сопоставление мнений о себе окружающих. Самопознание в юности — это открытие себя как неповторимо индивидуальной личности, оно тесно связано с открытием социального мира, в котором этой личности предстоит жить. Исключительно важной инстанцией самосознания, во многом закладываемой в ранней юности, является самоуважение, т. е. обобщенная самооценка, степень принятия или неприятия себя как личности. Уровень самоуважения, свойственный данной личности, является относительно устойчивым, однако в юности, в связи с ломкой прежней системы ценностей и новым осознанием своих личных качеств, представление о собственной личности подвергается пересмотру. Юноши нередко склонны

выдвигать завышенные, нереалистические притязания, переоценивать свои способности, положение, занимаемое ими в коллективе, и т. д. Эта беспочвенная самоуверенность часто раздражает взрослых (да и сверстников), вызывает многочисленные конфликты и разочарования. Только путем многочисленных проб и ошибок молодой человек постигает (обычно уже позже, за пределами школы) меру своих реальных возможностей [1].

Но, как ни неприятна бывает юношеская самоуверенность, психологически гораздо опаснее пониженное самоуважение. Оно делает представление человека о самом себе противоречивым и неустойчивым. Юноши и девушки с пониженным самоуважением часто испытывают трудности в общении и стремятся закрыться от окружающих, выставив вперед какое-то ложное лицо, маску. Необходимость играть роль усиливает внутреннюю напряженность. Такие люди особенно болезненно реагируют на критику, смех, порицание, на то, что думают о них окружающие. Чем ниже самоуважение человека, тем больше вероятность, что он страдает от одиночества. Пониженное самоуважение делает весьма невысоким уровень социальных притязаний личности, побуждает ее уклоняться от всякой деятельности, в которой имеется момент соревнования. Такие люди часто отказываются от достижения поставленной цели, т. к. не верят в собственные силы. А это, в свою очередь, подкрепляет их заниженную самооценку [1].

Таким образом, по мнению И. С. Кона, центральным моментом развития личности в юности является развитие самосознания, динамика саморегуляции образов Я. По его данным, процесс становления образа Я зарождается в подростковом возрасте и проходит ряд этапов. Все подростки начинают с периода относительно диффузного, расплывчатого Я, затем проходят стадию «ролевого моратория», деятельность которой может быть неодинаковой у разных людей и в разных видах деятельности, завершается же социально-психологическое и личностное самоопределение

уже за пределами школьного возраста, в среднем между 18 и 21 годами. Уровень развития Я тесно связан с развитием других личностных особенностей. Юноши и девушки, переживающие стадию диффузного Я или «ролевого моратория», часто отличаются меньшей психологической самостоятельностью и повышенной конформностью, их моральное сознание не выходит за пределы обыденных, конвенциональных норм и представлений, а их межличностным отношениям недостает глубины, психологической интимности и устойчивости. Слишком поспешное самоопределение путем бездумного, пассивного принятия готовых образцов и шаблонов деятельности коррелирует с ригидностью интеллектуальных процессов и стереотипным, формальным стилем общения. При этом никаких жестких возрастных норм перехода из одной стадии в другую не существует. Не все люди достигают высших этапов умственного, нравственного и социального развития, предполагаемых понятием Личности с большой буквы. Одни и те же свойства у одного старшеклассника являются временными, стадийно-возрастными, а у другого — индивидуально-личностными, которые будут сопутствовать ему всю жизнь [3]. У большинства старшеклассников уже отчетливо выражена дифференциация интересов. Один любит умственный труд, другой — физический, третий — общение с людьми, четвертый — общественную работу, пятый увлекается всем поочередно, а шестой — ко всему одинаково равнодушен. Не менее разнообразна их мотивация. Одним, что бы он ни делал, движет потребность достижения и самопроверки, другим — желание приносить кому-то пользу, третьим — чувство зависимости и потребность в одобрении окружающих, четвертым — желание уйти от напряжения и конфликтных ситуаций [3].

Развитие самосознания, размышления старшеклассников о себе и своем жизненном предназначении приводят их к поиску смысла своего существования (смысла жизни). Потребность в смысле жизни образует тот «узел»,

который позволяет человеку, во-первых, интегрировать многочисленные требования, идущие из разных сфер его жизнедеятельности, строя жизнь не как последовательность разрозненных случайностей, а как целостный процесс, имеющий цели и преемственность, и, во-вторых, помогает человеку интегрировать все его способности, максимально их мобилизовать, следуя тем задачам, которые ставятся им в соответствии с выработанной концепцией жизни. Потребность в смысле жизни характеризует взрослые формы поведения и потому не может быть обойдена, когда мы имеем дело с процессом взросления личности [10].

Совершающееся в юности открытие внутреннего мира сопряжено с переживанием его как ценности. Но трудность заключается в том, что юность, создавая внутренние условия, благоприятные для того, чтобы школьник начал задумываться, ради чего он живет, не дает средств, достаточных для решения. Хорошо известно, что проблема смысла жизни не только мировоззренческая, но и вполне практическая. Ответ на нее содержится не внутри человека, а вне его — в мире, где раскрываются его способности, в его деятельности, в чувстве социальной ответственности. А ведь все это как раз и образует тот дефицит, который подчас весьма болезненно ощущается в юности. Таким образом, замкнутый на самом себе, поиск смысла жизни как бы обречен на то, чтобы оставаться лишь упражнением юношеского мышления. Однако, несмотря на все субъективные трудности, эти искания содержат в себе высокий позитивный потенциал: в поиске смысла жизни вырабатывается мировоззрение, расширяется система ценностей, формируется тот нравственный стержень, который помогает справиться с первыми житейскими неурядицами [10].

Важнейшим фактором развития личности в ранней юности является стремление старшеклассника строить жизненные планы. Именно жизненные планы Л. С. Выготский рассматривал как показатель овладения личностью своим внутренним миром и *ак систему приспособления

к действительности, связывая с ними «целевую» регуляцию принципиально нового типа. Как видно, о жизненных планах в точном смысле слова можно говорить лишь тогда, когда наряду с будущими целями заботой молодого человека становятся и способы их достижения, производится оценка собственных субъективных и объективных ресурсов.

Здесь обнаруживается одна характерная для современных старшеклассников особенность. Все они размышляют о будущем и строят всевозможные планы, но лишь немногие отдают себе отчет в том, что реальное будущее — это не будущее вообще, но будущее определенным образом построенного настоящего и что насыщение будущего целями есть лишь предпосылка для насыщения настоящего соответствующей практикой [10].

Таким образом, важнейшим моментом развития личности в этом возрасте является выстраивание жизненной перспективы. В юности чувство непрерывности своего Я, преемственности во времени подвергается испытанию. Восприятие собственного *психологического времени* становится весьма напряженным. А то, как оно воспринимается, — важный фактор, определяющий внутреннюю картину становления личности [10].

Оптимальные варианты личностного развития предполагают относительную преемственность прошлого, настоящего и будущего Я в сочетании с продуктивным поступательным изменением, которое является не просто движением во времени жизни, а подъемом к новым качествам; при этом признаком развития, в отличие от просто изменения, становится разрешение неких ценностно-смысловых противоречий. В тех случаях, когда процесс взросления протекает в кризисных формах, динамика Я принимает другие формы [10].

Юноши или девушки могут переживать переход от прошлого к настоящему как изменение к худшему, личностный регресс. Прошлое воспринимается как «золотой» пе-

риод, где осталось все лучшее, что действительно отвечает главнейшим ценностям личности (к прошлому в этих случаях тяготеет и Я идеальное, т. е. то, каким хотелось бы быть), но что в настоящий момент по каким-то причинам оказалось утраченным.

У других, напротив, настоящее и прошлое тесно спаяны, образуют общий полюс, а другой такой же полюс составляют столь же тесно спаянные идеальное и будущее Я. Ясно, что человек не удовлетворен собой, считает себя инфантильным, надеется стать другим, но, как и почему это произойдет, сказать не может. Щконец, встречается и такой вариант, когда все три временных измерения Я изолированы друг от друга: настоящее не выводимо из прошлого, а будущее не есть продолжение настоящего. Как видно, здесь исповедуется такая концепция собственного развития: детство — это детство, будущее — нечто совсем противоположное, а принадлежащая мне юность — третий мир, особый, несопоставимый ни с чем (так бывает, когда старшеклассник включен в так называемую «юношескую культуру», принадлежность к которой питает чувство его самоидентичности) [10].

Особое значение для развития юноши имеют изменения в области чувств. Характерной чертой психологии юношеского возраста является устремленность в будущее. Эта устремленность связана с их представлениями о нераскрытых возможностях, о способности преодолеть встречающиеся жизненные препятствия. Вера в собственные силы, обоснованная осознанием роста своих знаний, умений, физических возможностей, ощущение безбрежных горизонтов, которые перед ними открывает жизнь, создают у юношей и девушек оптимистическое самочувствие, приводят к возникновению повышенного жизненного тонуса. Общее эмоциональное самочувствие в этом возрасте становится более ровным, чем у подростков; как правило, нет резких аффективных вспышек, которые нередко возникали у подростков^ нет также и скоропали-

тельного суждения о людях, их качествах и чертах, таких необоснованно образующихся пристрастий, которые свойственны подростку [14].

Но вместе с тем не надо себе представлять, что в годы юности развитие проходит спокойно, что в этот период не бывает внутренних конфликтов и противоречивых переживаний. То обстоятельство, что юноша испытывает большой прилив жизненных сил и стремление приложить свою энергию при недостаточном жизненном опыте и не всегда отчетливо осознаваемых конкретных жизненных целях на ближайшее время, приводит иногда к внутреннему недовольству и к метанию от одних целей к другим. Многие хотят узнать, пережить, испытать, многое надо проверить и хочется проявить себя. Возможность таких внутренних переходов, неожиданного «бунта» против принятых норм поведения, правил общения, желание стать в оппозицию к принятому, недоверие к суждениям людей не исключены в этом возрасте [14].

Для юношей характерно эмоционально окрашенное желание выделиться среди сверстников, что приобретает самые разнообразные формы. Это могут быть чисто внешние формы поведения — какие-то особенности манер, тона речи, выбираемых выражений, способа обращения, особенности одежды, прически и т. д. И это могут быть стремления выделиться в каких-то свойствах характера, чертах умонстроения, излюбленных пристрастиях, отношениях к окружающим. Но рядом с этой, часто наносной формой поведения появляется уже серьезный интерес к собственной личности, к своим достоинствам и недостаткам. Иногда это приводит школьника к придирчивому рассмотрению того, в чем он хорош, в чем плох, превращается в подлинный анализ своих «слабостей». И это ведет не только к переживанию, часто глубокому, своих недостатков, но и к стремлению улучшить какие-то свои качества, переделать себя, заняться самовоспитанием [14].

В юности появляется большая эмоциональная восприимчивость к ряду явлений действительности, многие действия и поступки людей, мимо которых проходил, например, младший школьник, начинают вызывать отчетливый эмоциональный отклик. Так, характер взаимоотношений людей в семье, в быту, на производстве, при выполнении ими общественных заданий начинает становиться объектом чувств не только потому, что юноша лучше, чем младший школьник или подросток, понимает их значение, но и потому, что эти факты сами по себе волнуют его. Повышение эмоциональной восприимчивости идет рука об руку с ростом способности к сопереживанию [14].

Существенной чертой юношеских лет является отрицательное отношение к навязываемым авторитетам, только обоснованная аргументация может убедить их в достоинствах того или иного деятеля. Одновременно может появиться «влюбленность» во взрослого, который сумел какими-то своими качествами привлечь к себе юношу и покорить его. Это может быть «влюбленность» в учителя, который сумел раскрыть в убедительной форме значение той науки, с которой он знакомит учащихся [14].

В юности получают интенсивное развитие самые разные чувства. Обостряются и становятся более осознанными эстетические переживания, получает новое развитие чувство долга, чувство морального негодования, сочувствие несчастью другого, его горю, душевный подъем от хорошего поступка, радость от встречи с произведением искусства, волнение, грусть, юноша переживает радость первой любви, под влиянием которой он становится еще лучше и человечнее. Тем самым юноша приобретает тот эмоциональный опыт, тот «фонд» эмоциональных переживаний, который будет иметь значение для его будущего развития. Это значит, что психологически будут уже подготовлены пути для получения значительных эмоциональных впечатлений и в других условиях [14].

Особое место в развитии чувств юноши занимает переживание первой любви. Ожидание любви, неосознаваемая готовность к переживанию влюбленности является той почвой, которая рождает смутные порывы и мечты о счастье. Проявления любви в юношеском возрасте обычно принимают форму симпатии, увлечения, влюбленности или же форму дружбы-любви [14].

Влюбленность — это такое эмоциональное отношение, которое характеризуется общим душевным подъемом и взволнованностью влюбленного человека. Он остро переживает чувства нежности, теплоты, поклонения другому, он эстетически любуется физическим и духовным обликом другого — полон интереса ко всему, что относится к предмету его чувства. Вся его внутренняя жизнь окрашивается новым светом.

В это чувство включается весь человек с его пониманием жизни, с его мечтами о прекрасном, с его представлениями об идеале человеческой личности. Сам объект его чувств представляется ему в виде такого идеала, хотя в действительности может и не быть достаточных оснований для подобного отношения [14].

В противоположность влюбленности чувство, которое можно назвать дружбой-любовью, носит спокойный характер, отличается гораздо большей сдержанностью, опирается на широкие социальные связи между двумя друзьями. Здесь речь идет об отношениях, которые рождены известной симпатией друг к другу, но определяются не столько моментами внешнего эстетического порядка (красивое лицо, волнующий взгляд, покоряющая улыбка и т.д.), сколько общностью духовных интересов [14]. Следует отметить, что во всех своих проявлениях первая любовь — это важное испытание в юности, во многом влияющее на развитие личности юноши.

Очень важной с точки зрения развития личности в юности является проблема вариантов взросления и соответственно личностного становления.

В зарубежной психологии в качестве аналога понятия «самоопределение» выступает категория «психосоциальная идентичность», разработанная и введенная в научный оборот американским ученым Э. Эриксоном. А центральным феноменом, сквозь призму которого рассматривается все становление личности в переходном возрасте, включая и его юношеский этап, является «нормативный кризис идентичности». Термин «кризис» употребляется здесь в значении поворотной, критической точки развития, когда в равной мере обостряются как уязвимость, так и возрастающий потенциал личности, и она оказывается перед выбором между двумя альтернативными возможностями, одна из которых ведет к позитивному, а другая — к негативному его направлениям. Слово «нормативный» имеет также тот оттенок, что до определенного момента необходимые физиологические, когнитивные, личностные, социальные предусловия были едва даны, а последующее развитие явится уже следствием того, какая из тенденций одержит верх: симптомы кризиса могут бесследно пройти, но могут и закрепиться, став характерологическими особенностями личности [10].

Канадский психолог Д. Марше установил четыре типовых варианта формирования идентичности (цит. по [10]):

ч> неопределенную, еще не сложившуюся, «диффузную» идентичность;

Ч> «предрешенный» вариант развития;

Ч> «пробу ролей» в попытках выработать самоидентичность;

ч> «зрелую идентичность».

Первый вариант означает, что молодой человек еще не вступил в пору кризиса и не прошел через испытания, связанные с определением себя; второй говорит о том, что индивид ранее положенного срока включился во «взрослую» систему отношений, сделал это под чужим влиянием, что расценивается как неблагоприятный фактор для формирования его личностной зрелости; в третьем случае юноша

находится в процессе интенсивного поиска себя; «зрелая идентичность» свидетельствует, что кризис завершен, чувство самоидентичности, т. е. собственной определенности, обретено и молодой человек перешел к самореализации. Указанные варианты формирования идентичности выступают в двух своих значениях: это этапы развития личности и одновременно ее типы. Пережив стадию неопределенной идентичности, юноша может приступить к интенсивной пробе разнообразных ролей, но может остаться на самом начальном уровне, так и не испытав всех трудностей и радостей процесса самоопределения [10].

Принципиально иные типы взросления выделяет И. С. Кон. Он пишет, что у одних людей юность - период «бури и натиска», протекающий бурно и кризисно, характеризующийся серьезными эмоциональными и поведенческими трудностями, острыми конфликтами с окружающими и самим собой. У других юность протекает плавно и постепенно, они включаются во взрослую жизнь сравнительно легко, но до некоторой степени пассивно; романтические порывы, обычно ассоциирующиеся с юностью, им не свойственны; такие люди доставляют меньше всего хлопот воспитателям, но в их развитии механизмы приспособления могут блокировать формирование самостоятельности. Третий тип юности характеризуется быстрыми, скачкообразными изменениями, которые, однако, эффективно контролируются самой личностью, не вызывая резких эмоциональных срывов; рано определив свои жизненные цели, такие юноши и девушки отличаются высоким уровнем самоконтроля, самодисциплины и потребности в достижении, они активно формируют собственную личность, но у них слабее развита интроспекция и эмоциональная жизнь [3].

Подводя итог сказанному о развитии личности в юности, приведем обобщающие слова Д. И. Фельдштейна о том, что в юности приобретается та степень психической, идейной и гражданской зрелости, которая делает юного чело-

века самостоятельной личностью для трудовой жизни и деятельности, формируется умение составлять собственные жизненные планы, находить средства их реализации. Личность юноши и девушки складывается под влиянием положения, которое они начинают занимать в обществе, в коллективе, в системе общественных отношений. Для юношей и девушек становятся характерными тенденции к причинному объяснению социальных явлений, гражданская позиция личности. Молодежь этого возраста включается в борьбу за решение больших общественно-политических и государственных задач. Эти условия жизни и деятельности юношей и девушек, их трудовое и общественное положение оказывают решающее влияние на развитие их личности, на формирование мировоззрения, творческой деятельности в различных областях знания. Формируется принципиальность, развиваются убеждения, чувство долга и ответственности. Важной чертой нравственного развития является усиление роли нравственного сознания в поведении. Высокого уровня достигают волевые качества: самостоятельность, инициативность, настойчивость, выдержка. Юношеский возраст отличается богатством и многообразием переживаемых чувств, которые обычно соотносятся с принятыми в обществе моральными требованиями. Повышается интерес к философско-этическим проблемам (чести, жизненной цели, счастья, долга, любви, дружбы). Юношеский возраст — это возраст энергии, энтузиазма, дерзаний, романтически окрашенного стремления к большим делам. Самосознание в этом возрасте связано с необходимостью оценить качества своей личности с учетом конкретных жизненных устремлений. На основе самосознания развивается потребность в самовоспитании, направленном уже не только на преодоление недостатков и развитие положительных качеств, но и на формирование личности в целом в соответствии с идеалами, складывающимися у юношей и девушек [12].

6.4. Интеллектуальное развитие в юности

Как указывает П. М. Якобсон, у школьников юношеского возраста мышление становится более систематическим и критическим. Старшеклассники требуют доказательств и обоснования тех утверждений, которые они слышат от учителей, окружающих и близких. Они любят поспорить, нередко увлекаются остроумными выражениями, красивыми фразами, оригинальной формой выражения [14].

Происходит в эти годы и совершенствование памяти школьников. Это относится не только к тому, что увеличивается вообще объем памяти, но и к тому, что в значительной мере меняются способы запоминания. Наряду с деятельностью произвольного запоминания у старших школьников наблюдается широкое применение рациональных приемов произвольного запоминания материала. Все это способствует тому, что в эти годы происходит значительный рост знаний и умений учащихся. Они успешно решают многие сложные вопросы, возникающие при изучении точных дисциплин: математики, физики, химии. Это относится как к теоретическому осмысливанию материала, так и к решению сложных задач и выполнению лабораторных заданий.

Взросший уровень мыслительной деятельности, развитие приемов размышления и рассуждения, рост умения обобщать проявляется и в том, что старшие школьники глубже понимают социально-исторические явления и естественно-научные вопросы [14].

Все эти моменты, характеризующие развитие старшего школьника: совершенствование его моторики, развитие его мышления, его общий интеллектуальный рост — создают предпосылки для усвоения в этом возрасте довольно сложных умений и навыков. Это позволяет школьнику на основе производственного обучения осуществлять ряд сложных трудовых операций, овладевать сложной техникой, работой с компьютером [14].

Как отмечает Д. И. Фельдштейн, основными видами деятельности в юношеском возрасте являются в равной мере труд и учение. Одни юноши и девушки продолжают учение в ПТУ, техникумах или старших классах школы, другие начинают трудовую жизнь в производственных коллективах, совмещая производительный труд с учением в вечерних школах.

Под влиянием этих условий происходят характерные изменения в умственном развитии юношей и девушек. Растет их сознательное отношение к труду и учению, познавательные интересы приобретают широкий, устойчивый и действенный характер. Мыслительная деятельность приобретает такой уровень развития процессов анализа и синтеза, теоретического обобщения и абстрагирования, который делает вполне возможной самостоятельную творческую деятельность в определенных областях. Для юношей и девушек становятся характерными тенденция к причинному объяснению явлений, умение аргументировать и доказывать, критичность мышления [12].

Общие умственные способности человека к 15—16 годам, как правило, уже сформированы, и такого быстрого роста их, как в детстве, уже не наблюдается. Однако они продолжают совершенствоваться. Овладение сложными интеллектуальными операциями и обогащение интеллектуального аппарата делает умственную деятельность юношей и девушек более устойчивой и эффективной, приближая ее в этом отношении к деятельности взрослого. Особенно быстро развиваются специальные способности. В сочетании с растущей дифференциацией направленности интересов это делает структуру умственной деятельности юноши очень сложной и индивидуальной [1].

При переходе от ранней юности к поздней происходят качественные изменения в познавательных возможностях: речь уже идет не только о том, сколько и какие задачи решает молодой человек, а каким образом он это делает (нестандартный подход к уже известным проблемам; уме-

ние включать частные проблемы в более общие; умение ставить плодотворные общие вопросы даже на основе задач, сформулированных не лучшим образом, и т. д.) [2].

Развитие интеллекта в молодости тесно связано с развитием творческих способностей, предполагающих не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы и создание чего-то нового [2].

Творческая активность молодого человека предполагает умение преодолеть обыденные представления, а иногда выходить за рамки строгого логического следования и выводов, обращаясь к необычным связям и аналогиям, предполагает снятие различных запретов и ограничений для более полного своего проявления, свободный поиск нового и т. д. Вместе с тем сохраняется необходимость соблюдения интеллектуальной дисциплины, организованности и систематичности в работе. И особенно в них нуждаются студенты, обладающие творческими способностями, но недостаточно собранные, организованные, часто работающие урывками, без строгого плана и системы. При прочих равных условиях, как правило, меньше шансов на успех у того, кто разбросан в работе, не умеет ее планировать, не доводит дело до конца. И, наоборот, наиболее успешен (в учении, творчестве) тот, у кого сильна устремленность на решение задач, тот, кто умеет максимально использовать свои интеллектуальные ресурсы, которые, в свою очередь, развиваются и совершенствуются только в процессе систематической умственной работы [2].

6.5. Общение в юношеском возрасте

В юношеском возрасте отмечаются две противоположные тенденции в общении: расширение его сферы с одной стороны, и растущая индивидуализация, обособление — с другой [1, 5, 6, 10].

Первая тенденция проявляется в увеличении времени, которое расходуется на общение (3—4 часа в сутки в будни, 7—9 часов — в выходные и праздничные дни), в существ-

венном расширении его социального пространства (среди ближайших друзей старшекласников — учащиеся других школ, техникумов и ПТУ, студенты, рабочие, военнослужащие), в расширении географии общения и, наконец, в особом феномене, получившем название «ожидание общения» и выступающем в самом поиске его, в постоянной готовности к контактам [10].

Высокий уровень потребности в общении, проявляющийся в расширении его сферы, объясняют постоянным физическим и умственным развитием юноши и в связи с этим расширением его интересов к людям и к миру. Важным обстоятельством является и потребность в деятельности: она во многом и находит свое удовлетворение в общении. В юности особенно возрастает необходимость, с одной стороны, в новом опыте, а с другой — в признании, защищенности, в интимном общении. Это определяет рост потребности в общении с людьми, потребности быть принятым ими и чувствовать уверенность в их признании.

Это необходимо для решения тех проблем, которые свойственны юношескому возрасту и решить которые можно лишь в общении с окружающими. Многочисленные исследования неоспоримо свидетельствуют о том, что эффективное решение проблем самосознания, самоопределения, самоутверждения невозможно вне общения с окружающими людьми, без их помощи [10].

Проблемы столь важны и столь интимны, что для решения их, для «изживания» юности необходимо найти человека, который понял бы ее проблемы. С возрастом (от 14 лет к 17 годам) потребность в понимании заметно усиливается, причем у девушек она выражена сильнее, чем у юношей. Понимание не предполагает обязательно рациональности. Главным образом, понимание должно иметь характер сугубо эмоционального сочувствия, сопереживания. Естественно, что таким человеком в первую очередь мыслится сверстник, которого обуревают те же проблемы и те же переживания [5].

В юности обостряются способности к вчувствованию в состояния других лиц, способности переживать эмоционально эти состояния как свои. Именно поэтому юность может быть столь сензитивна, столь тонка в своих проявлениях к другим людям, в своем переживании впечатлений от созерцания природы и идентификации с ней, в своем отношении и понимании искусства. Идентификация утоньшает сферу чувствования человека, делая его богаче и одновременно ранимее [6].

Вторая тенденция, которая проявляет себя в общении в юности, — это тенденция к индивидуализации и обособлению. О ней свидетельствует строгое разграничение природы взаимоотношений с окружающими, высокая избирательность в дружеских привязанностях, подчас максимальная требовательность к общению в диаде. Стремление к обособлению — это стремление оградить свой образующийся уникальный мир от вторжения сторонних и близких людей, для того чтобы укрепить свое чувство личности, чтобы сохранить свою индивидуальность, реализовать свои притязания на признание. Обособление как средство удержания дистанции при взаимодействии с другими позволяет молодому человеку «сохранять свое лицо» на эмоциональном и рациональном уровне общения [6].

Говоря о потребности в обособлении, надо иметь в виду, что развитие личности можно рассматривать как процесс двуединый. С одной стороны, это уподобление себя в чем-то другим людям в процессе общения, а с другой — отличие себя от других в результате процесса обособления. Причем общение и обособление протекают в тесном единстве между собой.

Потребность в обособлении, которая отчетливо проявляется в раннем юношеском возрасте, находит свое конкретное выражение как в общении (в обособлении в составе более или менее широких общностей), так и в уединении. Обособление в общении имеет основное значение. Общаюсь с людьми, юноши и девушки ощущают потребность

в нахождении своей позиции в их среде, своего Я. Но осмысление этой потребности и путей ее реализации, очевидно, возможно при наличии потребности в уединении [5].

Говоря об обособлении личности в ранней юности, надо иметь в виду несколько его уровней: первый — обособление старшеклассников в составе всей своей возрастной группы; второй — в составе довольно широких общностей — коллективов сверстников; третий — обособление в рамках групп сверстников, приятельских и дружеских, и, наконец, четвертый — обособление личности внутри коллективов и групп [5].

Существует мнение, что эти две тенденции в общении — тенденция в расширении контактов и тенденция к обособлению — «обслуживают» разные потребности юношей: в «поиске» общения находит воплощение потребность пережить новый опыт, испытать себя в новой роли, а в избирательности — потребность в самовыявлении и встречном понимании. И та и другая потребность носит настоящий характер, и то, как они удовлетворяются или не удовлетворяются, вызывает у юношей глубокие переживания [10].

Существуют данные, согласно которым неформальное общение не только в диадах, но и в группах подчинено таким мотивам, как поиск наиболее благоприятных психологических условий для общения, ожидание сочувствия и сопереживания, жажда искренности и единства во взглядах, потребность самоутвердиться. Возможно, когда взрослым кажется, что ребят в школьной дискотеке собирает просто развлекательная направленность, желание «провести время», сами ребята могут считать, что встречаются по более глубоким эмоциональным побуждениям [10].

Но юношеская общительность часто бывает эгоцентричной, а потребность в самовыявлении, раскрытии своих переживаний — выше интереса к чувствам и переживаниям другого. Отсюда — взаимная напряженность в отношениях, неудовлетворенность ими [10].

Психологи исследовали глубинные механизмы, лежащие в основе огромной потребности в общении в юности и его избирательности. Эти механизмы коренятся в противоречивости характера юноши, его неустойчивости. Среди личностных черт находят место такие полярности, как «индивидуализм» юности и ее ярко выраженная социальная направленность, скепсис, тенденция все подвергать сомнению и страстное стремление уверовать в кого-либо или что-либо (яркую личность или яркую идею), максимализм, которым окрашены требования, взгляды, устремления молодых людей, и неразборчивость или несостоятельность в выборе путей и средств реализации своей «платформы», поиск общения в этом самом «коллективном» возрасте и потребность в одиночестве [10].

В состоянии неустойчивости, обусловленной переходным возрастным статусом, очень важно получить уверенность в том, что другие воспринимают тебя таким же, каким ты сам воспринимаешь себя, в то же самое время помогая утвердиться не только в лучших сторонах своей личности, но и в возможностях ее потенциального роста. Эти мысли получили отражение в понятии «подтверждение», которое успешно разрабатывается сегодня в зарубежной и отечественной психологии, раскрывая ту функцию, которую выполняет другой в развитии Я данной личности. Этим понятием акцентируется потребность каждого человека (особенно остро выраженная в юности) в том, чтобы удостовериться в ценности и необходимости своего существования [10].

Среди отдельных видов отношений в юности особое место занимает интимная дружба. Напряженный поиск друга начинается уже в подростковом возрасте. Однако юношеская дружба гораздо устойчивее и, главное, глубже подростковой. Младшего подростка связывают с другом преимущественно общие интересы и совместная деятельность, закрытая для остальных. Юношеская дружба на первый план выдвигает интимность, эмоциональное теп-

ло, искренность. Развитие самосознания и свойственные ему противоречия вызывают непреодолимую потребность «излить душу», поделиться своими переживаниями. Отсюда — понимание друга как собственного alter ego (другого Я). Такая потребность впервые появляется именно в юности [1].

Будучи первой самостоятельно выбранной глубокой личной привязанностью, юношеская дружба предваряет и в какой-то степени превосходит другие привязанности, в частности любовь; отсюда и высокая эмоциональность дружбы [1].

Конечно, юношеские представления о дружбе и реальная степень ее интимности неодинаковы у разных людей. У девочек, в связи с их более ранним созреванием, потребность в интимной дружбе созревает раньше, чем у мальчиков. Если сопоставить идеал дружбы мальчиков и девочек примерно одного возраста, то требования, предъявляемые к дружбе, у девочек выше, чем у мальчиков. В более старших возрастах эта разница, по-видимому, выравнивается. Интимность дружбы зависит от личностных качеств (не все способны на глубокие чувства, доверительность, интерес к другому) и от уровня рефлексивности личности (а это, в свою очередь, связано с уровнем образования) [1].

Юность бескомпромиссна, для юноши типично стремление быть самим собой, жажда самораскрытия. Но пока человек не нашел себя в практической деятельности, его представление о себе неизбежно будет до некоторой степени диффузным и неустойчивым. Отсюда — желание проверить себя путем проигрывания «чужих» ролей, рисовка, умышленное и неумышленное самоотрицание. Юноша хочет быть до конца искренним, жаждет понимания. Интимная дружба, позволяющая сопоставить переживания, мечты, идеалы, научиться говорить о себе, имеет поэтому важное значение [1].

Alter ego, которое каждый ищет в своем друге, отражает неосознаваемые *потребности собственного Я*. Один ищет

в друге подтверждение своего Я, друг для него — зеркало, в котором он видит свое отражение. Второй, наоборот, сам идентифицируется с другом, начиная жить его переживаниями, вплоть до потери собственной индивидуальности. Третий ищет в друге *дополнение, образец* для подражания и психологическую защиту и т. д. От этих неосознаваемых психологических потребностей зависит и выбор друзей, и характер взаимоотношений с ними [1].

Особое внимание следует уделить общению юношей и девушек со взрослыми. Эти отношения не столь напряжены, как в подростковом возрасте, но остаются сложными, и причина сложности — в автономии юноши, обусловленной социальной ситуацией его развития.

Современная психология ставит вопрос об автономии выросших детей конкретно, разграничивая *поведенческую* автономию (потребность и право юноши самостоятельно решать лично его касающиеся вопросы), *эмоциональную* автономию (потребность и право иметь собственные привязанности, выбираемые независимо от родителей), *моральную и ценностную* автономию (потребность и право на собственные взгляды и фактическое наличие таковых) [1].

Поведенческая автономия проявляется в отстаивании права выбора, целей, мест проживания и досуга. Эмоциональная автономия может настолько усложнить отношения с родителями, что даже иногда вызывает отчуждение детей от родителей.

В сфере моральных установок и ценностных ориентации юноши ревностно отстаивают свое *право* на автономию. Иногда нарочито крайние взгляды высказываются только для того, чтобы подкрепить эту претензию на оригинальность. Но фактически влияние родителей остается здесь преобладающим. Разница между поколениями весьма заметна в таких, относительно поверхностных вопросах, как мода, вкусы, способы развлечений. Но в том, что касается более глубоких проблем — политических взглядов, мировоззрения, выбора профессии, — авторитет ро-

дителей оказывается куда более значительным, перевешивая, как правило, влияние приятелей-сверстников [1].

Среди тем, на основе которых могло бы строиться общение со взрослыми, называются такие, как выбор будущей профессии, учебные дела, взаимоотношения с окружающими, увлечения, вопросы морали, разговоры о себе и своем прошлом, настоящем, будущем, климат в семье и др. — иначе говоря, различные аспекты жизненного самоопределения. Возникающая в ранней юности проблема самоопределения, по мысли самих школьников, не может решаться только в общении со сверстниками, социальный опыт которых примерно одинаков и равно ограничен у всех. Обращение ко взрослым, таким образом, закономерно. Но далее в силу вступает одна поправка, в корне меняющая всю картину: в качестве желательного содержания общения указанные выше темы называются старшеклассниками лишь при условии, если общение со взрослыми будет иметь доверительную форму [10].

Неудовлетворенность потребности юношей и девушек в общении с близкими взрослыми при высокой выраженности этой потребности заставляет задуматься над тем, что же практически означает «доверительность» в реальном взаимодействии взрослых и старшеклассников. Тут приходится признать, что роль взрослого рассматривается в психологии развития преимущественно в одном ракурсе — как проводника знаний — и в этом своем значении почти не меняется со сменой возрастов ребенка. Между тем при первой попытке взглянуть на нее, не отрываясь от почвы совместной жизнедеятельности взрослого и ребенка, становится очевидным, что, по мере того как в ходе роста школьника меняются формы и самая мера его активности, должна изменяться и роль взрослого. Для старших школьников невыносимо принуждение, вмешательство в их дела извне, но это не значит, что они не будут благодарны за тактичную помощь. Доверие взрослых к развитию личности школьника, вера в его потенци-

альное Я — лучшее условие доверительности в общении с ним [10].

Литература по теме

1. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. — М.: Просвещение, 1973.
2. Возрастная психология / М. В. Гамезо, В. С. Герасимова, Г. Г. Горелова, Л. М. Орлова. — М.: Издательский дом «Ноосфера», 1999.
3. *Кон И. С.* Психология старшеклассника // Хрестоматия по возрастной психологии. — М.: ИПП, 1996. — С. 259—266.
4. *Лейтес Н. С.* Возрастная одаренность и индивидуальные различия. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
5. *Мудрик А. В.* Современный старшеклассник // Хрестоматия по возрастной психологии. — М.: ИПП, 1996. — С. 266—275.
6. *Мухина В. С.* Психология детства и отрочества. — М.: ИПП, 1998.
7. *Нечаев Н. П.* Психология и школа. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
8. Психологическое сопровождение выбора профессии / Под ред. Л. М. Митиной. — М.: МПСИ: «Флинта», 1998.
9. *Пряжников Н. С.* Профессиональное и личностное самоопределение. — М.: ИПП; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
10. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. — М.: МПА, 1995.
11. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. — М.: «Педагогика», 1989.
12. *Фельдштейн Д. И.* Психология взросления. — М.: МПСИ: «Флинта», 1999.
13. Юность // Психология: Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1990. — С. 473—474.
14. *Якобсон П. М.* Психология чувств и мотивации. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.

Вопросы контрольной работы

1. Каковы задачи развития в ранней юности? [3, 5, 6, 7, 10, 12].
2. Что составляет психологическую базу профессионального самоопределения в ранней юности? [8, 9, 10, 12].
3. Что характеризует новую структуру личности в юности? [3, 5, 6, 12, 14].
4. Каковы особенности общения со сверстниками и взрослыми в юности? [3, 5, 6, 10, 14].

5. Что характеризует интеллектуальное развитие в юности? [8, 12, 14].
6. Каковы особенности мотивационно-потребностной сферы в ранней и поздней юности? [2, 3, 5, 6, 12, 14].
7. Как происходит развитие самосознания в ходе профессионального самоопределения? [8, 9].
8. Каковы возрастные особенности и предпосылки развития способностей в ранней юности? Чем обусловлены случаи подъема умственных способностей в этом возрасте? [4].
9. В чем характерные отличия памяти старшеклассников? [7].

Дайте определения следующих понятий

- > Профессиональное самоопределение.
- > Концептуальная социализация.
- > Теоретическое мышление.
- > Ценностно-смысловое определение жизни.
- > Жизненный план.
- > Самопознание в юности.
- > Временная жизненная перспектива.
- > Потребность в обособлении.
- > Расширение сферы общения в юности.
- > Интимность в общении.
- > Поведенческая автономия.
- > Морально-ценностная автономия.

Тема 7. Зрелый возраст

7.1. Общая характеристика возраста. Социальная ситуация развития

Зрелость — наиболее продолжительный период онтогенеза, характеризующийся тенденцией к достижению наивысшего развития духовных, интеллектуальных и физических способностей личности. Эта основная характеристика

ка зрелого возраста определила интерес к этому возрасту представителей различных областей знаний, что обусловило развитие акмеологии — науки о периоде максимального расцвета, личностного роста, высшего момента проявления духовных сил [3, 12].

Социальная ситуация развития в период зрелости связана с активным включением человека в сферу общественного производства, с созданием семьи, проявлением своей личностной индивидуальности в воспитании детей, творчестве, взаимоотношениях с людьми в процессе трудовой деятельности [9].

Как отмечает Д. И. Фельдштейн, жизнь взрослого человека — это движение, изменение, развитие [12]. На сегодняшний день современный человек не только приобрел новые возможности выбора, новый уровень самосознания, но задачи, вставшие сейчас на рубеже тысячелетий, требуют от него дальнейшего развития в плане развертывания отношений, углубления самоопределения, «общего взросления». А постоянно растущие возможности (определяемые достижениями науки, техники, медицины, информатизации и пр.) обуславливают новую ситуацию развития взрослого, раздвигая рамки его жизни [12].

Говоря об особенностях зрелого возраста, А. А. Бодалев подчеркивает, что для науки важно проследить связи между особенностями акме человека (высший для каждого человека уровень в его развитии, вершина его зрелости) и характером социальной ситуации развития в этот период его жизненного пути, важно понять роль самого человека в том, какой будет вершина его жизни и когда она явно у него будет просматриваться [3].

Роль психологии развития здесь заключается в исследовании развития личности взрослого человека как субъекта деятельности и взаимоотношений. Как указывает А. А. Бодалев, личность соткана из отношений. А отношение ее к чему-то или к кому-то, как известно, представляет собой психическое образование, в котором аккумулируются

и интегрируются результаты познания ею этого что-то или кого-то, вызванные ими переживания и поведенческие отклики, причем определяющей характеристикой в этой триаде обычно оказывается эмоциональная компонента. И если эти отношения в своей содержательной части соответствуют общечеловеческим ценностям и постоянно влияют на цели, которые ставит перед собой человек и которые побуждают его быть также постоянно активным в достижении этих целей, значит, личность будет продвигаться неуклонно к своему акме. А показателями нажитого ею потенциала будут нравственный калибр ее поступков и характер последствий этих поступков как непосредственно для нее самой, так и для общества в узловых точках ее жизненного пути. Жизнь ставит в этих последних случаях человека в обстоятельства, когда в полной мере высвечиваются его гражданская позиция, глубина его убежденности, готовность к самопожертвованию и целый ряд других принципиально важных для социально-зрелой личности качеств. Таким образом, значимые для человека обстоятельства, в которые он попадает, делают видимыми для всех отношения, которые он как личность действительно в себе несет. И одновременно они объективируют содержание этих отношений, а также степень их сформированности [3].

Таким образом, психологию развития интересуют прежде всего изменения, происходящие на этапе зрелого возраста в человеке как сложнейшем природном существе — индивиде как продукте общественных отношений — личности как субъекте деятельности, и прежде всего как профессионале [3].

Б. Г. Ананьев отмечал, что общесоматическая и половая зрелость человека как индивида определяется биологическими критериями. Интеллектуальное развитие человека имеет свои критерии умственной зрелости, они зависят от конкретной системы образования в конкретную историческую эпоху. Иными словами, умственная зрелость

как одно из качеств психического развития личности и ее критерий носят исторический характер. В еще большей степени к социальному формированию относятся многочисленные проявления гражданской зрелости, с наступлением которой личность становится юридически дееспособной, приобретает гражданские права (например, избирательное право) и т. д. Гражданская и личностная зрелость варьируют в зависимости от общественно-экономического устройства социума, национальных особенностей и традиций и никак не зависят от физического развития человека. Существенное значение в общественной жизни имеет определение трудовой зрелости (полного объема трудоспособности), критерии которой во многом зависят от состояния физического и умственного развития человека [1].

Таким образом, констатирует Б. Г. Ананьев, наступление зрелости человека как индивида (физическая зрелость), личности (гражданская зрелость), субъекта познания (умственная зрелость) и труда (трудоспособность) во времени не совпадает, и подобная гетерохронность зрелости сохраняется во всех формациях [1].

Данные выше характеристики зрелости убедительно показывают, что хронологические рамки достаточно условны и определяются моментом завершения юности и началом периода старения. Имеются попытки разделения зрелости на отдельные стадии. Так, Дж. Биррен выделяет раннюю зрелость (17—25 лет), зрелость (25—50 лет) и позднюю зрелость (50—75 лет). Аналогично Ю. Б. Бромлей описывает раннюю зрелость (21—25 лет), среднюю зрелость (25—40 лет), позднюю зрелость (40—45 лет) и предпенсионный возраст. Э. Эриксон выделял раннюю зрелость (20 — 40—45 лет), среднюю зрелость (40—45 — 60 лет) и позднюю зрелость (свыше 60 лет) (цит. по [5]).

Д. И. Фельдштейн, анализируя процесс «взросления» в жизни взрослого человека, отмечает недостатки указанных периодизаций зрелого возраста: «практически не име-

ется собственно психологической периодизации взрослого человека, которая зависит от многих обстоятельств и требует учета характера отношений разных поколений, особенностей их деятельности и пр., как не имеется и психологической периодизации, включающей взрослого в общий процесс онтогенеза» [12. С. 131].

Как указывал Б. Г. Ананьев, включение взрослого в общий процесс онтогенеза произошло относительно недавно, и этому процессу противостояли до тридцатых годов двадцатого века две теории развития, одна из которых (генетическая психология) определяет закономерности психического развития ребенка и подростка, другая (психогеронтология) характеризует психофизиологические синдромы старения и старости [2].

Б. Г. Ананьев отмечал, что, таким образом, «в центре» психологического познания развития человека оказались ранний и поздний онтогенез, а «на периферии» именно те фазы человеческой жизни, которые являются наиболее продуктивными, творческими и социально активными. «Возможно, такова объективная логика онтогенетических исследований. Дело в том, что для определения нижнего порога зрелости необходимы знания как о генезисе тех психофизиологических структур, сформированность которых обеспечивает оптимальные режимы их функционирования, так и о возрастных синдромах отрочества и юности. В такой же мере для определения верхнего периода зрелости необходимы знания о процессах и эффектах старения, завершающихся определенными синдромами старости» [2. С. 275].

Анализируя историю изучения зрелого возраста как периода развития, Б. Г. Ананьев отмечал, что благодаря почти вековому накоплению этих знаний обнаружены примечательные онтогенетические сдвиги: ускорение процессов созревания (общесоматического, полового, нервно-психического) и замедление процессов старения, особенно в сфере интеллекта и личности современного человека.

Основным следствием этих онтогенетических преобразований явилось расширение возрастного диапазона зрелости, ее потенциалов трудоспособности, интеллектуального и личностного развития. Все это свидетельствует о том, что единая научная теория индивидуального психического развития не могла быть построена без специальной разработки ее фундаментального раздела — психологии развития зрелости или взрослости. Впервые эта задача была поставлена в 1928 г. Н. А. Рыбниковым, предложившим назвать этот раздел психологии развития «акмеологией». В 20-х гг. прошлого столетия интенсивно развивались прикладные аспекты психологии взрослых, особенно связанные с их обучаемостью (Э. Торндайк, Э. Бриджмен, И. Тилтон, Э. Вудьярд), а затем в различных областях индустриальной психологии и психологии спорта. В 50—60-х гг. обобщены некоторые итоги сравнения экспериментальных данных о различных возрастных периодах зрелости (В. Шевчук, Д. Б. Бромлей, Н. Бейли и др.) [2].

Современный период исследования зрелости и взрослости можно датировать достаточно точно — это 1965 г., когда было начато коллективное комплексное исследование зрелости под руководством самого Б. Г. Ананьева. Эти многолетние исследования значительно прояснили вопрос о природе и закономерностях развития взрослого человека (правда, прежде всего с точки зрения изменения его психофизических функций). На основании проведенных исследований Б. Г. Ананьев дал новую оценку взглядов на зрелость (с точки зрения генетической психологии, с точки зрения геронтологии и с позиций тех исследований, которые проводились под его руководством). Автор писал, что первая из возможных характеристик психофизиологической природы зрелости, определяемая генетической психологией, — стабилизация функциональных уровней основных деятельностей и образование неопределенно долгого стационарного состояния. Геронтология, в отличие от генетической психологии, не рассматривает

зрелость в качестве «статистики жизни». Напротив, она представляется как серия сложных процессов, нарушающих стационарное состояние, где особое место занимают инволюционные процессы [2].

«Следовательно, вторая из возможных характеристик психофизиологической природы зрелости, определяемая геронтологией, — постепенное, не фронтальное, а гетерохронное развертывание инволюционных процессов» [2. С. 278-279].

Этим позициям Б. Г. Ананьев противопоставляет свою концепцию психофизиологического развития взрослого человека. Согласно этой концепции, зрелость — противостояние инволюционным процессам в виде реституционных и конструктивных процессов развития [1,2].

Идеи Б. Г. Ананьева, его концепция зрелого возраста определили четыре направления исследований психического развития в зрелости:

1. Установление сущности развития индивидуальных и личностных характеристик с позиции соотношения действия социальных и биологических факторов.
2. Прослеживание взаимосвязей индивидуальных и личностных качеств на разных этапах индивидуального развития человека.
3. Выявление связей как индивидуальных, так и личностных феноменов человека с его субъектно-деятельностной характеристикой.
4. Исследование становления индивидуальности как процесса интеграции основных характеристик человека в качестве индивида, личности и субъекта деятельности, отличающегося по многим своим параметрам неповторимым своеобразием [1,4].

7.2. Общие представления о ведущей деятельности в зрелом возрасте

Совершенно очевидно, что представление о ведущей деятельности, сформулированное А. Н. Леонтьевым и

Д. Б. Элькониным, однозначно определяется в основном для периода детства. В зрелом возрасте под этим следует, по всей видимости, понимать основную цель жизненного пути, в отношении которой насыщаются смыслом другие виды деятельности, развивается личность и изменяются психические процессы. С позиции акмеологии ведущей деятельностью в зрелом возрасте можно считать максимальную реализацию сущностных сил человека в ходе активного включения в производительную жизнь общества (в самом широком смысле этого понятия). Под реализацией сущностных сил следует понимать физические, социальные, нравственные, профессиональные, ментальные и многие иные высшие достижения в развитии взрослого человека [4].

Изучением процесса реализации сущностных сил человека занимается гуманистическая психология. Ее представители: Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс — полагали, что человек наделен потенциями к непрерывному развитию и самореализации, которые являются частью его природы; человек обладает определенной степенью свободы от внешней детерминации благодаря смыслам и ценностям, которыми он руководствуется в своем выборе. Эти авторы различно трактовали те особенности человеческой личности, которые приведут ее к наиболее полной реализации своих сущностных сил. Г. Олпорт перечисляет такие черты личности: широкие границы Я, способность к теплым, сердечным отношениям, эмоциональная незабоченность и самопрятие, реалистичное восприятие жизненных обстоятельств, а также основанные на таком восприятии притязания, способность к самопознанию и проявлению юмора, самоиронии и, наконец, цельная жизненная философия. В свою очередь А. Маслоу выделяет много характерных черт «самоактуализирующейся личности»: свежесть восприятия, глубокие межличностные отношения, прятие себя и других, природы, центрированность на проблемах, а не на переживаниях, сопротивление окультуриванию и др. Наконец, К. Роджерс находит пять черт, об-

щих для «полноценно функционирующих людей»: открытость к переживанию новых ситуаций, экзистенциальный образ жизни, организмическое доверие, эмпирическая свобода и креативность (цит. по [4]).

По мнению А. А. Бодалева и В. Т. Ганжина [4], вышеперечисленные характеристики самоактуализирующейся личности зрелого человека показывают нам некую «нормальную», здоровую личность, но, как кажется, только личность привычного для авторов западного типа, т. е. умеющую отстаивать свои интересы и малозаботящуюся об общем благе. В голове же россиянина акме обретает иные черты: акме — это не только многообразие интересов личности. *«Акме — это прежде всего прочно и органично усвоенные общечеловеческие ценности. Акме — это власть над собой, стратегия построения жизни, предполагающая постоянное движение к осуществлению все новых, более трудных, чем прежде, замыслов, результаты которых нужны не только самому человеку, но и всем людям. Акме — это создание самим человеком среды для своего развития, активное отображение действительности. Акме — это предельная самоотдача, умение мобилизовать себя на преодоление трудностей, прогнозирование последствий своих поступков. Акме — это искренность, стремление к объективности и способность к принятию решений — хорошо рассчитанных или интуитивных — вне зависимости от мнения окружающих»* [4. С. 16].

Авторы выделяют акмические (феноменальные) и акматические (субстанциональные) закономерности развития в зрелости. Акматические закономерности обеспечивают самоутверждение личности в обществе. Они особенно важны с точки зрения выдвинутого предположения о ведущей деятельности в зрелом возрасте и проявляются:

«1) когда достижения (нравственное и гражданское самопожертвование, победа над неблагоприятными обстоятельствами жизни, высший профессионализм, спорт высших достижений и др.) *максимально выявляют сущность*

человеческой природы, когда достижительность становится синонимом человечности;

2) *когда реализация человеческой жизни осуществляется по достижительным критериям (состояться как человек — значит добиться общезначимых результатов);*

3) *когда акматические противоречия и преграды «уводят» человека от его сущности (отсутствие условий для реализации дарований потенциально гениального каждого человека — отсюда глобальная задача современной цивилизации, недополучающей творческой энергии несостоявшихся гениев и «переполучающей» энергию состоявшихся неудачников, преступников, асоциальных элементов);*

4) *когда акматически-познавательные преграды не дают возможности индивиду, этносу, региональной общности «вычитать» своевременно и правильно свою будущую судьбу в обстоятельствах своей жизни и способностях качественно «поднять» целеполагание;*

5) *когда акматически-волевые преграды не позволяют осилить индивиду (родителю, супругу, профессионалу, современнику) сложившуюся косную среду для того, чтобы утвердить более высокие идеалы жизни и культуры» [4. С. 20].*

Из сказанного следует, что достижения сами по себе не являются показателями реализации сущностных сил человека, а также, что особенности развития в зрелом возрасте могут способствовать или препятствовать этой реализации.

А. А. Бодалев подробно описывает те социально-психологические факторы, которые определяют реализацию сущностных сил человека (социальных, нравственных, профессиональных, ментальных) — его акме [3]. Автор подчеркивает, что прежде всего эмоционально-ценностная характеристика человека определяет этот процесс. Достижение акме — это прежде всего личностный процесс, когда человек совершает поступок или серию поступков, которые свидетельствуют о том, что он на пределе своих

возможностей выразил себя как высокоразвитая в духовно-нравственном смысле Личность, защищая своим действительным отношением основные ценности жизни и культуры, которые, если судить по его поступкам, стали и глубоко значимыми для него собственными ценностями.

Естественно, что личностное акме у разных людей в своей основе имеет не одни и те же духовно-нравственные ценности, которые стали собственными ценностями этих людей. Но это зависит от конкретных особенностей развития личности каждого из них. У одних людей объективные и субъективные факторы, обуславливающие их личностное развитие, сопрягаются друг с другом таким образом, что в ансамбле отношений, характеризующих их личность, на первый план выходит человечность в ее высшем выражении, у других — глубокая увлеченность любимыми им видом и содержанием труда, у третьих — беззаветная любовь к Отечеству и готовность отдать всего себя его благу и т. д. [3].

В плане реализации сущностных сил человека чрезвычайно важна, по мнению А. А. Бодалева, непрекращающаяся, особенно в ценностно-нравственных важных ситуациях, работа совести человека для продвижения его личности к своему акме. И проведенные исследования (Ю. В. Александрова, Н. Л. Карпова, А. В. Суворов, В. Э. Чудновский) показывают, что обязательным условием инициирования именно такой работы является постоянная активность внутреннего мира человека, духовно-здоровая направленность и положительная продуктивность которой являются результатом совокупного взаимодействия многих объективных и субъективных факторов и прежде всего характера вклада в это взаимодействие, который вносит сам данный конкретный взрослый человек. Так, например, установлено, в чем человек видит смысл своей жизни, какими способами его реализует, что из достигнутого им его удовлетворяет, — это совершенно определенно влияет на деятельность его внутреннего мира. И вместе с тем принятый

им на вооружение смысл жизни прямо влияет на то, проявляет ли он себя при прохождении своего жизненного пути как стратег, как тактик или как операционалист: у этих социально-психологических типов личности совершенно разные, если сравнивать их основные параметры, внутренние миры [3].

А. А. Бодалев отмечает очень важный личностный механизм, который во многом определяет реализацию сущностных сил взрослого человека. Это изменение взаимосвязи между буднично-повседневным Я и его высшим Я: переключение в сознании человека с уровня Я буднично-повседневного на уровень Я высшего свидетельствует о включении у него более высокой духовно-нравственной мотивации, потенциалов гражданственности и креативности, что коренным образом отражается на перестройке во всем ансамбле его отношений к миру и проявляется в большей позитивной значимости его поступков для окружающих. При этом человек становится больше себя самого и в поступках, и в профессиональном труде. Через созданную у него новую меру он начинал воспринимать окружающий мир, себя в этом мире, свои возможности и обязанности в нем. Отстройка от пригибающего к земле прежнего «Эго» способствует отражению окружающего вне узкоиндивидуалистических интересов, замене астенических чувств на стенические и трансформации пассивного поведения в активное [3].

Однако в реальной повседневности у одних людей указанная возможность никогда не реализуется; и они, даже став взрослыми, во всех сферах своей жизни не выходят за рамки обывательского существования и усвоенного раз и навсегда алгоритма выполнения той области деятельности, которая для них является профессиональной [3].

У других, благодаря стечению тех или других объективных и субъективных обстоятельств, жизненная горизонталь ломается и происходит подъем в поступках и в деяниях с уровня тривиально-будничного «Эго» на уровень выс-

шего для них Я. Если иметь в виду гражданский аспект, это может выразиться, например, в совершении патриотического поступка или героического подвига, в области профессионального труда — в создании неординарного для данного человека произведения, качественного обновления технологического процесса, на который опирался этот человек в своей работе, и т. д. У третьих — таких фаз, образно говоря, однообразного и рутинного по форме движения по горизонтали жизненного пути, прерываемого фазами устремления вверх к жизнедеятельности на уровне высшего Я, может быть много. Наконец, мы можем встретиться и с таким вариантом прохождения жизненного пути человеком, когда жизнедеятельность на уровне рутинного «Эго» для него не будет характерна вовсе, но зато будет типично постоянное поступательное движение к высшему Я во всех главных «ипостасях» человека как индивида, как личности и как труженика-творца. Такой человек-стратег, если оценивать содержание его жизненного «сценария» и его реализацию, не только преодолевает узкие психологические границы буднично-рутинного «Эго», но в конце концов начинает жить, побуждаемый только своим высшим гражданским и (или) всецело творческим Я [3].

Интересный анализ содержания и условий реализации сущностных сил в зрелости был осуществлен Е. Б. Старовойтенко. В рамках предложенной ей целостно-философско-психологической концепции развития высших отношений человека к жизни (познания и преобразования жизни, утверждения гуманных эстетических начал, самопознания и самоизменения в жизни) приводится мысль о том, что нет прямой зависимости формирования социально-необходимого типа личности от степени сформированное™ высших (зрелых) отношений человека к жизни. Личность неповторима. Многообразие ее проявлений довольно велико: общественно открытые и замкнутые в кругу узколичных отношений; деятельные, активные и пассивные, бездеятельные; альтруисты и эгоисты; самостоятель-

ные и зависимые; созидатели и разрушители; гармоничные и противоречивые и т. д. Различия типов определяются следующими факторами: 1) полнотой, глубиной, разносторонностью связей личности с обществом; 2) активностью человека в освоении разных форм общественной деятельности; 3) эффективностью развития личности как субъекта общественной деятельности и отношений; 4) уровнем сознательной организации человеком своей общественной жизни; 5) мерой преломления во внутренних свойствах индивида прогрессивных и регрессивных общественных тенденций; 6) устойчивостью и объемом социально значимых позиций личности; 7) уровнем продуктивности деятельности и масштабом перемен, совершаемых человеком в общественных отношениях и в собственной жизни (цит. по [5]).

Используя положения и выводы, содержащиеся в философских, социологических и психологических исследованиях, Е. Б. Старовойтенко дает развернутое структурное описание типов отношений, которые необходимы личности для полноценного включения в процессы совершенствования общества и характеризующие ее как социально зрелую. Структуру личности человека, способного к реализации своего внутреннего потенциала, определяет: зрелое интеллектуальное отношение к жизни, деятельностно-продуктивное, зрелое профессиональное, социально активное, зрелое нравственное, эстетическое, осознанное отношение к жизни, зрелое отношение личности к себе — субъекту жизни [5].

7.3. Развитие личности в зрелом возрасте. Особенности зрелой личности

По мнению отечественных и зарубежных психологов, личность в зрелом возрасте способна к развитию. По мнению Л. А. Петровской, это связано с процессом социализации. Существенным основанием для переосмысления взрослым сложившегося опыта может быть стремление

приблизиться к самому себе, в большей мере соответствовать изначальной собственной внутренней природе. Если не упрощать проблему личности и не сводить ее только к детерминации, принять тезис гуманистической психологии о существовании истинного стержня, сердцевины личности (А. Маслоу), следует признать, что социализация ребенка может быть связана с его подавлением, искаженным развитием в силу разных обстоятельств. В отличие от первичной социализации ребенка, ориентированной прежде всего вовне — на присвоение внешнего, *социализация взрослого* — это прежде всего *обращенность внутрь себя, это самопознание*. В гуманистической психологии акцент на проблеме самопознания связан с тезисом о свободе человека, реализуемой в его выборах. Аутентичное (подлинное) бытие предполагает исследование возможностей, предоставляемых каждой ситуацией, и осуществление выбора, который выражает действительные ценности человека, его потребности, чувства и т. п. Таким образом, продуктивный выбор принципиально предполагает более или менее продвинутое ориентирование человека в собственном потенциале [8].

В рамках данного подхода расширение сферы осознания самого себя — наиболее существенная предпосылка достижения самоактуализации. Открытие самого себя как особой реальности, значимой и достойной изучения не менее, чем мир окружающий, обращение в первую очередь к себе в поиске возможностей разрешения своих проблем — важный акцент этого подхода. Таким образом, социализация взрослого *субъектна* по своей сути, это саморазвитие через осуществление выборов — кем быть, каким быть, с кем быть и т. д. То есть имеется в виду не только свобода выбора активности в конкретных частных ситуациях, но и выбор собственного психологического облика, здоровья или болезни — способа жизни в целом. Имеется в виду саморегуляция в самом широком смысле слова. Естественно, специальное подчеркивание субъективности

социализации взрослого не означает отрицания субъектного характера социализации ребенка — и ребенку выбор доступен, однако полнота, степень субъектности первичной и вторичной социализации, конечно, различны [8].

Обращение взрослого к сложившемуся собственному психологическому потенциалу может быть связано и с устремленностью стать тем, кем он может стать в своей жизни. Например, П. Д. Успенский, стоящий у истоков гуманистической психологии, обосновывая идею возможной эволюции человека, понимает ее как «развитие определенных внутренних качеств и черт, которые без усилия со стороны человека обычно остаются неразвитыми и не в состоянии развиться сами по себе». Аналогичная или близкая идея представлена у А. Маслоу, Э. Шострома, Э. Фромма, А. Менегетти. О развитии человека в направлении высшего человека писал Ф. Ницше. Его образ сверхчеловека во многом близок самоактуализирующейся личности А. Маслоу [8].

Обозначенные некоторые формы обращения взрослого к сложившемуся собственному психологическому потенциалу обычно в повседневной жизни представлены частично, стихийно, спорадически. Но они могут быть более или менее постоянными, систематическими, нацеленными. Принципиальную предпосылку этого можно определить как феномен «разбуженного сознания» (термин К. Юнга). В качестве основных средств на этом пути в самом общем плане могут быть названы культивирование рефлексии и установление гармоничного контакта с собственным бессознательным [8].

По мнению ряда авторов, развитие личности связано с процессом самоопределения личности, т. е. активностью, направленной на увеличение вероятности самореализации. Самореализация становится возможной только при наличии определенной степени актуального положительного (позитивного) личностного смысла Я. Достаточно хорошо известно, что именно через самоотношение субъ-

екту презентуется его личностный смысл Я. Именно смысл Я выполняет функцию «замыкания» процесса самоопределения, указывая на возможность и способность личности разработать и реализовать те или иные источники смысла и через это самореализоваться [11]. Самоопределение включает два процесса: формирование достаточного уровня самоуважения на базе соответствующего уровня ожидаемой самоэффективности в отношении того или иного обретенного и спроектированного замысла или содержания жизни; осознание и принятие личностных качеств и особенностей, которые рассматриваются как одно из условий предполагаемых достижений. Последнее является не чем иным, как нахождением положительного личностного смысла Я [11].

Психологию развития интересуют не только процесс развития личности в зрелом возрасте, но и основные характеристики зрелой личности.

В психологии выделяют такие характеристики зрелой личности, как развитое чувство ответственности, потребность в заботе о других людях, способность к активному участию в жизни общества и эффективному использованию своих знаний и способностей, к психологической близости с другим человеком, к конструктивному решению различных жизненных проблем на пути к наиболее полной самореализации [9]. Очевидно, что социальная ситуация развития значительно определяет характерные черты зрелой личности. Так, М. В. Гамезо с соавторами отмечает, что решающим признаком зрелости является осознание человеком ответственности и стремление к ней. Психологически ответственное лицо — это личность, отвечающая за содержание своей жизни и отвечающая прежде всего перед собой и другими людьми. Зрелый человек занимает срединное положение между своими родителями, вступившими в пору старости, и своими собственными детьми, которые в это же время стоят на пороге самостоятельной жизни. И если в семье, под одной крышей, три поко-

ления, то требуется серьезная перестройка жизни семьи. Эстафета ответственности передается зрелому поколению за все стороны жизни (духовной, материальной и др.) в семье, что делает взрослого человека главой семьи. Ценности зрелых людей начинают играть ведущую роль и в жизни общества: зрелые люди могут утверждать свои вкусы, свой образ жизни, стиль деятельности и т. д. В этом возрасте большинство людей достигает вершины профессиональной и общественной карьеры, в их руках сосредоточены функции управления в самых разнообразных сферах общественной жизни, в управленческих структурах государства [5].

В отечественной психологии в качестве важнейших проявлений зрелой личности отмечают ее активность (стремление субъекта выходить за собственные пределы, расширять сферу своей деятельности, действовать за границами требования ситуации и ролевых предписаний); направленность личности (характеризующуюся устойчивой доминирующей системой мотивов - интересов, убеждений, идеалов); глубинные смысловые структуры, которые обуславливают сознание и поведение личности; степень осознанности отношений к действительности, а также характерную структуру отношений, установок и диспозиций личности [9]. Зрелая личность обладает развитым самосознанием и субъективно для индивида выступает как Я-концепция — система представлений о себе, обеспечивающая единство и тождественность его личности и обнаруживающая себя в самооценке, уровне притязаний, уверенности в себе и т. п. По мнению А. Н. Леонтьева, зрелая личность характеризуется широкой системой связей с миром, высокой степенью иерархизованности мотивов деятельности и общей структурой, под которой понимается устойчивая конфигурация главных мотивационных линий [7].

Глубокая характеристика зрелой личности дана в трудах зарубежных психологов. Так, в соответствии с теорией Г. Олпорта, зрелая личность должна обладать свойством

самопротяженности. Это означает, что жизнь не должна быть привязана к непосредственным потребностям и обязанностям. Человек должен быть способен участвовать в широком круге разнообразных деятельности и радоваться им. Удовлетворения и фрустрации должны быть разнообразными и многообразными, а не ограниченными и стереотипными. Важная черта этой самопротяженности - это проекция в будущее: планы, надежды. Зрелая личность характеризуется теплыми отношениями с другими как в интимных, так и в неинтимных контактах и обладает фундаментальной эмоциональной безопасностью и самоприятием. Зрелая личность реалистически относится как к себе (самообъективация), так и к внешней реальности. И наконец, зрелая личность обладает единой жизненной философией [13].

По Э. Эриксону, основной характеристикой зрелой личности является генеративность, проявляющаяся в стремлении повлиять на следующее поколение через собственных детей, через практический или теоретический вклад в развитие общества, в потребности заботиться о других людях, в ответственности за свою судьбу, за свои поступки, а также за судьбы близких, в способности к участию в жизни общества. Неспособность успешно включиться в производительную жизнь общества приводит, по мнению Э. Эриксона, к личностному застою, стагнации и поглощенности самим собой [14].

В связи с проблемой зрелости личности в зрелом возрасте следует привести суждения А. А. Бодалева о том, что понятия взрослость и зрелости не тождественны [3]. Можно достичь зрелого (взрослого) возраста и не обладать зрелой личностью. А. А. Бодалев пишет: «Если человек, достигший совершеннолетия, ведет себя в различных ситуациях в соответствии с общечеловеческими нормами морали и основные ценности жизни стали его собственными ценностями, значит, можно с уверенностью говорить об его личностной зрелости. В других случаях, когда он одни

нормы соблюдает, а другие грубо игнорирует, одни ценности поддерживает, а против других восстает, доказывая это своими поступками, можно с полным правом утверждать, что он в личностном отношении оказывается зрелым только частично» [3. С. 23].

И такое же неоднозначное отношение существует между взрослостью человека как субъекта деятельности и как профессионала и его зрелостью. «Если человек, проходя отрезок своего жизненного пути, который принято называть взрослостью, с предельной самоотдачей овладевает специальностью, а затем с полной ответственностью за результаты своего труда работает как профессионал и, не останавливаясь на уже достигнутом им, стремится выйти на уровень Мастера в своей области труда, то это, конечно, все — показатели его зрелости как субъекта деятельности» [3.С. 23].

Становление зрелой личности — это сложный путь, не лишенный внутренних кризисов. Особая значимость периода взрослости заключается в том, что, включаясь во все многообразие общественных отношений, человек становится их субъектом, сознательно формируя свое отношение к окружающему миру. Важная характеристика в становлении зрелой личности — это результативный, продуктивный момент ее деятельности. Дела, деяния, достижения, продукты, социальные влияния личности являются критериями ее субъективности. При этом важна общественная ценность продуктов и влияний, представленная для личности как «ценность моей жизни». В изменениях, которые личность произвела в общественном мире, она узнает себя, ей открывается истинный уровень ее жизни, внутриличностные противоречия, предпосылки саморазвития, самоизменений. Человек использует свои лучшие жизненные достижения в деятельности, поведении, общении на новом уровне, в новых формах отношений к жизни [5].

Весь жизненный путь человека формируется и развивается в процессе непрерывного становления и разрешения

разнообразных по своей природе и своему значению противоречий, которые лежат в основе внутренних конфликтов личности на том или ином этапе жизни или в конкретной жизненной ситуации. В состоянии внутреннего конфликта человек испытывает проблемную напряженность всего своего поведения. Эта напряженность возникает не сразу, а постепенно, накапливаясь. Относительное социально-психологическое равновесие в какой-то момент нарушается, что приводит к затруднениям, осложнениям в основных видах деятельности (взрослый человек проецирует психологический дискомфорт на производственные дела, на общение с коллегами, друзьями, друг с другом). Далее — по нарастающей: происходит как бы «разрыв жизни» (человек не может выполнять свои жизненные функции, пока не разрешит противоречие). И это уже жизненный кризис, при котором социально-психологическое противоречие обостряется до предела, «до той последней границы, которая определяет в данный момент внутриличностные резервы социальной адаптивной энергии» [5]. И совсем не редкость сегодня, когда взрослый человек в середине своего жизненного пути (35—40 лет) мучительно пытается найти ответы на вопросы: «Как жить дальше?», «Для чего жить дальше?», «Зачем вообще жить дальше?». Правда, заметим, что для возникновения социально-психологического противоречия необходимо наличие развитой структуры личности, ее Я, достаточно высокого уровня развития высших чувств и ценностей человека. Перед взрослым человеком стоит ряд существенных задач по его самоактуализации: стать лучшим родителем для своих детей, достичь профессиональных высот, проявить себя в общественной жизни, быть преданным другом, быть интересным для окружающих в общении и т. п. Все это рождает потребность в постоянной кропотливой работе над собой, над изжитием недостатков в характере, потребность самосовершенствования [5].

Ближе к сорока годам человек начинает отчетливо осознавать, насколько расходятся его жизненные мечты с ходом и результатами их осуществления. Жизнь, как правило, более сурова, вносит свои коррективы в задуманные еще в молодости планы. Время неумолимо движется вперед, и взрослый человек совсем не уверен, что он успеет сделать все, что хотелось бы и что некогда казалось ему вполне по силам. Не каждому оказывается под силу успешная перестройка, но если человек преодолевает трудности, внутренние конфликты, то, как правило, сохраняет свой творческий потенциал, более того — достигает качественно новых высот. Кризис середины жизни имеет объективные причины и предполагает существенную перестройку личности с учетом изменения положения человека в жизни [5].

Разумная и адекватная переоценка ценностей в середине жизни приведет к глубинному обновлению личности, создаст благоприятные предпосылки для успешного «вхождения» в следующий период — период зрелости (40—45 — 55—60 лет), приведет к росту удовлетворенности не только на период зрелости, но и на более поздние годы. Исследованиями отечественных и зарубежных ученых показано, что важнейшим самоощущением взрослого человека должно быть чувство неуспокоенности (Б. Г. Ананьев, Л. П. Гримак, Е. А. Климов, А. А. Бодалев, Н. Н. Обозов, Е. Ф. Рыбалко, Е. Д. Смит, А. В. Толстых, Е. С. Филатова, Э. Франкл, Т. Ханна, Э. Эрикссон и др.) (цит. по [5]).

Кризис зрелого возраста несет в себе положительное начало, т. к. способствует самопознанию, саморазвитию, самосовершенствованию, качественным новообразованиям в психике. А вот каким будет это переживание кризиса, приведет оно к депрессии, застою или к созиданию — будет зависеть от конкретных условий его протекания, непосредственно от данного человека.

Таким образом, в период зрелости происходит усиление социального развития личности, максимальное вклю-

чение ее в разные сферы общественных отношений и деятельности, что требует мобилизации всех ресурсов человека, в том числе природных задатков его как индивида. В то же время процесс ее развития зависит от уровня и степени социальной активности и продуктивности самой личности. Период зрелости является наиболее благоприятным для формирования основных подструктур человека, для достижения им зрелости как личности и субъекта общения, познания и деятельности как индивидуальности [5].

Психологии различия интересны данные о специфических особенностях развития личности в зрелом возрасте у мужчин и женщин. Эти данные мы приведем по результатам исследований американских психологов, поскольку в США история исследования этого возраста уже довольно значительная и накоплено много интересных фактов.

Мужчины в зрелом возрасте. Мужчины склонны реагировать на достижение середины жизни индивидуально, но все же в рамках некоей общей схемы. Большинство мужчин ощущают обязательства как по отношению к работе, так и по отношению к семье. Большая часть из них выработала привычный образ жизни, который помогал им справляться со всеми заботами и проблемами. Фаррел и Розенберг считают, что существуют 4 главных пути развития в зрелом возрасте. Первый из них — это путь *трансцендентно-генеративного мужчины*. Он не испытывает кризиса середины жизни, т. к. нашел адекватные решения большинства жизненных проблем. Для такого мужчины середина жизни может быть временем реализации своих возможностей и достижения поставленных целей. Вторым путем — это путь *псевдоразвитого мужчины*. Этот мужчина справляется с проблемами, делая вид, что все происходящее его удовлетворяет или находится под его контролем; на самом деле он, как правило, чувствует, что потерял направление, зашел в тупик или что ему все осточертело. *Мужчина в кризисе середины жизни* — третий путь — находится в замешательстве, и ему кажется, что весь его мир рушится. Он не в состоя-

нии удовлетворять предъявляемые ему требования и решать проблемы. Для одних мужчин этот кризис может быть временной фазой развития; для других он может стать началом непрерывного падения. Четвертый путь развития — это путь *обездоленного судьбой мужчины*. Такой мужчина был несчастлив или отвергаем другими большую часть своей жизни и проявляет признаки кризиса середины жизни. Обычно он не в состоянии справиться с проблемами [6].

Женщины в зрелом возрасте. Хотя женщинам среднего возраста посвящено гораздо меньше исследований, чем мужчинам, для них середина жизни также часто является временем перехода и переоценки. Наряду с широкими индивидуальными различиями в реакциях женщин на средний возраст существуют и общие тенденции. Традиционно женщины в большей степени определяют себя в рамках семейного цикла, чем исходя из своего положения в профессиональном цикле.

Модель развития, в основу которой положено понятие времени наступления событий, особенно хорошо применима к женщинам среднего возраста. Это означает, что время наступления ключевых событий в семейном и профессиональном циклах определяют статус, образ жизни и выбор женщин среднего возраста — их основные занятия, радости и горести, круг коллег и друзей. Женщина, которая откладывает замужество и рождение ребенка до 40 лет, часто делает это для того, чтобы преуспеть в карьере. После рождения ребенка она может за годы его детства несколько раз бросать и снова начинать работать. Если она примет решение сочетать семью с полноценной профессиональной деятельностью, то уменьшит для себя вероятность испытать бедность в старости. Специфический характер ролевых конфликтов и ролевого напряжения также определяется временем наступления событий. *Ролевой конфликт* имеет место тогда, когда требования одной роли противостоят требованиям другой. Общими для женщин среднего

возраста являются ролевые конфликты, связанные с тем, что им трудно найти время и для семьи, и для работы. В отличие от ролевого конфликта *ролевое напряжение* связано со слишком большим количеством требований в рамках одной роли. Мать, которая пытается уделить каждому из своих троих детей-подростков необходимое внимание, может ощущать, что она не в состоянии удовлетворить ни одного из детей [6].

7.4. Развитие психологических и психофизиологических функций в зрелом возрасте

Основное направление этих исследований было наметено Б. Г. Ананьевым и его сотрудниками. Б. Г. Ананьев, анализируя многоплановые разрозненные данные, накопленные в разных областях научного знания, подчеркивал необходимость построить целостную систему возрастного развития человека, включающую данные обо всех фазах в стадиях человеческой жизни, раскрывающую единство его индивидуального развития. При этом необходимо, указывал он, раскрыть взаимосвязи и взаимопереходы между стадиями, противоречиями, сопровождающие стадии, выявить сензитивные и критические периоды развития, что позволит построить теорию индивидуального развития человека, являющуюся одной из фундаментальных проблем естествознания и психологии [10].

С другой стороны, Б. Г. Ананьев отмечал, что, исследуя новообразования, которые обретает человек в зрелом возрасте, следует указать на то, что существеннейшим моментом, характеризующим этот процесс, является то, что он не разворачивается в одинаковом темпе и с достижением одинаково высоких результатов в отношении всех проявлений человеком себя в качестве индивида, личности и субъекта деятельности. И даже если иметь в виду каждую из этих ипостасей человека в отдельности, мы обязательно сталкиваемся с феноменом неравномерности или гетерохронности развития образующих их структурных элемен-

тов и их совокупности, прогресса их функций и их эффективности [1].

Рассматривая зрелый возраст как период противостояния инволюционным процессам в виде реституционных и конструктивных процессов, Б. Г. Ананьев показал, что на этот возраст приходятся моменты повышения, стабилизации и понижения функционального уровня отдельных познавательных способностей. Более того, он показал, что в общей структуре изменения функций наименьшая частота моментов относится к стабилизации уровней. Собственно стационарные состояния встречаются только в 14,2 % от общего числа. Причем длительность этих состояний измеряется 2—3 годами, лишь в одном из случаев — 4 годами [2].

Наибольшая частота моментов относится к положительным сдвигам (повышения функционального уровня); на долю этих конструктивных процессов приходится 46,6 % от общего числа моментов. Обращает на себя внимание и значительность отрицательных сдвигов (моментов понижения), достигающих 39,2 %. Однако, как отмечал Б. Г. Ананьев, ряд подобных отрицательных сдвигов предшествовал оптимумам и являлся, таким образом, скрытым периодом перестройки функций, подготавливающим ее подъем.

Это противоречивое совмещение разнородных процессов и образует сложную структуру развития психофизиологических функций взрослого человека. Интересно отметить, что данная структура видоизменяется в различные периоды [2].

Наибольшая концентрация конструктивных сдвигов характерна для раннего (18—22 года) и среднего возраста (23—32 года), а отрицательных сдвигов — для двух периодов, отличных друг от друга (23—27; 33—35 лет). Стабилизация в наибольшей мере характерна для 33—35 лет, являющихся предельными для изучавшихся Б. Г. Ананьевым возрастными контингентами [2].

Примечательно, что эта противоречивая структура развития характеризует как самые сложные образования (например, общий, вербальный и невербальный интеллект, логические и мнемические функции), так и нейродинамические характеристики. Так, наибольшие величины положительных сдвигов отмечены были в общем интеллекте, динамичности торможения, вербальном интеллекте и т. д., а наименьшие — в невербальном интеллекте, с одной стороны, динамичности возбуждения — с другой [2].

Не менее интересны качественные характеристики отрицательных сдвигов. Наибольшие величины сдвигов были отмечены в области невербального интеллекта, памяти, динамичности возбуждения, психомоторике, а наименьшие в мышлении. Что касается моментов стабилизации, то наибольшие величины относятся к области вербального интеллекта и внимания [2].

Несомненно, что отмечаемые структурные особенности психофизиологического развития взрослых людей имеют общий характер и характеризуют его многоуровневую природу. Структурность общей природы развития в периоды зрелости проявляется в сложных противоречивых зависимостях одних функций от других, их соотносительности и скоррелированности изменений. Наиболее очевидны эти зависимости между логическими и мнемическими функциями в их развитии, что объясняется их принадлежностью к одному классу интеллектуальных процессов - переработки информации. В интеллектуальном развитии взрослых людей моменты повышения мнемических функций предшествуют моментам повышения уровней развития логических функций. Больше того, в ряде микропериодов моменты повышения одной из функций сочетаются с моментами понижения уровня развития другой. Весьма примечательны противоречивые связи между вниманием и интеллектуальными функциями [2].

Эти сложнейшие взаимосвязи в развитии различных познавательных функций, выявленные Б. Г. Ананьевым,

вызвали интерес исследователей зрелого возраста. А. А. Бодалев отмечает, что стойкое проявление мотивации достижения делает человека более упорным в его попытках осуществить поставленную цель, и, таким образом, как свидетельствует житейская практика, создаются благоприятные условия для развития его способностей. Суть этого такова: положительные изменения в личности человека (в его мотивационной сфере) выступают условием его движения по восходящей как субъекта деятельности благодаря дальнейшему развитию его способностей. А достигшие более высокого уровня развития его способности позволяют человеку совершать более масштабные и оригинальные по своей неповторимости деяния, которые очень часто сопровождаются переживанием успеха. А последнее, возникая, в свою очередь благотворно действует на мотивационную сферу человека, которая активно побуждает его к решению более трудных задач, чем те, которые он решал до этого [3].

Как отмечает А. А. Бодалев, Б. Г. Ананьев, имея в виду эти сложнейшие и порой очень противоречивые процессы, в неразрывном переплетении друг с другом, разворачивающиеся во внутреннем мире человека, не переставал подчеркивать постоянство этого мира и меру фундаментальности, глубины и напряженности этой его работы (переосмысление опыта под влиянием информации, более или менее глубоко задевающей эмоциональную сферу, рождение ранее не имевшихся собственных позиций, коррекция убеждений, выстраивание направлений самоопределения и нахождение способов воплощения его в поступки и дела, не тривиальный, мучительно тяжелый поиск творческого решения профессиональных проблем) [3].

До сих пор речь шла о механизмах изменения познавательных функций в зрелом возрасте. Данные отечественных и зарубежных психологов позволяют также проследить общую закономерность динамики этих функций в зрелости.

Многочисленными исследованиями установлено, что в различные периоды жизни человека наблюдается неравномерное развитие его психических функций. Так, наиболее высокая степень восприимчивости социального и профессионального опыта отмечается в пору от 18 до 25 лет. В эти годы происходят наибольшие изменения в интеллектуальных функциях. Это свидетельствует о подвижности и гибкости взаимосвязей между памятью и вниманием. В 26—29 лет внимание по своему развитию опережает память и мышление. Это связано с резкой перестройкой личности: определяются жизненные позиции, меняется положение человека в семье, в трудовом коллективе. В 30—33 года вновь наступает высокое развитие всех интеллектуальных функций — памяти, мышления и внимания, которое снижается к 40 годам. Затем быстрота приема информации, ее переработки и реакции на нее, интенсивность внимания, а также эмоциональная уравновешенность и другие психологические показатели понижаются [5].

Экспериментальные исследования возрастных изменений психических функций у людей в возрасте 41—46 лет показали, что активное обучение и самообразование сохраняют их на высоком уровне развития и создают лучшие потенциальные возможности для более продуктивной познавательной деятельности. Вместе с тем обнаружено, что наиболее высокий уровень развития у 41—46-летних людей имеет функция внимания и самый низкий уровень характерен для функции памяти. Наиболее значимые повышения уровня развития психических функций имеются в 41 и 44 года, а наиболее заметные снижения отмечаются после 44 лет (в 45 и 46 лет). Это еще раз подтверждает принципиальное теоретическое положение в психологии развития о гетерохронности созревания, сохранения и угасания различных функций в структуре психики человека на протяжении его онтогенеза [5].

У взрослого человека при различных формах творческой активности интеллектуальная деятельность достигает

ет наиболее высокого уровня. Экспериментальные исследования отечественных и зарубежных психологов показали, что кульминационные моменты научного творчества относятся к 35—40 и 40—45 годам жизни. Средний максимум творческой активности для многих специальностей отмечается в 35—39 лет. При этом пик творческих способностей проявляется до 30—34 лет в таких науках, как математика, физика, химия; в 35—39 лет — у геологов, медиков и других специалистов; между 40 и 55 годами - кульминационные моменты достижений у представителей научной, философской и политической областей деятельности. При этом наиболее выраженной по критериям научного вклада, общей полезности и численности публикаций является продуктивность в 47 лет. Таким образом, период зрелости является наиболее продуктивным в отношении высших достижений интеллекта [5].

Техническое перевооружение производства и возникновение новых профессий требует не только ориентации и переориентации, но и дообучения и переобучения взрослых непосредственно в процессе их трудовой деятельности. Все эти особенности развития общества означают и новые, значительно большие, чем когда-либо в истории человечества, требования к интеллекту взрослого человека, его мобильности и переключаемомуTM. Эти требования не ограничиваются суммированием, обобщением и отбором информации, они включают в себя преобразование концептуальных систем и самого аппарата деятельности. В данном случае речь идет об интеллектуальных потенциалах человека, его готовности к определенному ходу индивидуального развития, о характеристике психофизиологических возможностей его обучения, обучаемости на всех этапах онтогенеза [10].

В этом плане представляют интерес различные данные по особенностям интеллектуального развития взрослого человека, обогатившие теоретические представления о закономерностях такого развития. Большинство исследова-

телей приводит относительно ранние сроки появления оптимумов функционального развития и постепенное их снижение с возрастом. Так, Фюльдец и Ровен, рассматривая логическую способность, считают, что если уровень развития логической способности 20-летних принять за 100 %, то дальнейшая характеристика будет выглядеть: 30 лет — 96 %, 40 лет - 87 %, 50 лет - 80 %, 60 лет - 75 %. Следовательно, оптимума интеллектуальные функции достигают в юности. В дальнейшем характеристика интеллекта определяется двумя факторами: внутренними и внешними. Внутренним фактором является одаренность. У более одаренных интеллектуальный прогресс более длителен, и инволюция нарастает позже, чем у менее одаренных. Внешним фактором является образование, которое противостоит старению и несколько затормаживает эволюцию. В. Овенс и Л. Шоэнфельд на основе ряда исследований показали, что вербально логические функции, достигая оптимума в ранней молодости, могут держаться на довольно высоком уровне длительный период, снижаясь к 60 годам. Лонгитудным методом прослежено резкое возрастание индексов от 18 до 50 лет и установлено незначительное снижение этих индексов у людей, занимающихся творческой деятельностью, к 60 годам. По Д. Векслеру, интенсивное интеллектуальное развитие возможно с 19 до 30 лет. Пики некоторых функций, например лексических, достигают оптимума в 40 лет. В комплексных исследованиях под руководством Б. Г. Ананьева показано, что на всем диапазоне от 17 до 50 лет жизни человека существует неравномерное развитие вербально-невербальных компонентов интеллекта. Критическими периодами в развитии интеллекта являются периоды 20-летнего возраста, 23-летнего, 31 год, 34 года, 42 года, 43 года, сензитивными периодами можно считать периоды 19, 24, 25, 30, 44, 49 лет. Оказались исключительно важными не только уровень развития интеллекта, но и структура соотношения вербально-невербальных его компонентов. Еще большее значение имеет уровень образования [10].

Данные показали, что сам процесс учения является фактором оптимизации интеллектуального потенциала. Улиц с высшим образованием, продолжающих обучаться, уровень высокого интеллекта сохраняется на всем исследуемом диапазоне [10].

Таким образом, Б. Г. Ананьев [1,2] доказал, что интенсивность изменения интеллектуальных функций в зрелости зависит от двух факторов: внутренним фактором является одаренность человека, внешним — образование. Образование противостоит старению, затормаживает его процессы. Следует учесть, что до 35 лет происходит становление целостности функциональной основы интеллектуальной деятельности человека; в период между 35 и 46 годами под влиянием усиливающейся жесткости связей между функциями и их показателями происходит снижение возможностей новообразований. Это создает противоречие, выражающееся в том, что имеют место высокая интеллектуальная активность и продуктивность в привычных условиях профессиональной работы и вместе с тем серьезные затруднения в овладении новыми видами деятельности. Поэтому подготовка, переподготовка и постоянное повышение квалификации работников, создание на производстве системы непрерывного образования кадров являются важными условиями профессионального и интеллектуального развития человека [5].

Литература по теме

1. *Ананьев Б. Г.* Психология и проблема человекознания. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
2. *Ананьев Б. Г.* Структура развития психофизиологических функций взрослого человека // Хрестоматия по возрастной психологии. — М.: ИПП, 1996. - С. 275-283.
3. *Бодалев А. А.* Вершина в развитии взрослого человека. — М.: «Флинта»; «Наука», 1998.
4. *Бодалев А. А.* Основные акмеологические закономерности человеческой жизни / А. А. Бодалев, В. Т. Ганжин // Мир психологии. — 1999. - № 2. - С. 11-23.

5. *Гамезо М. В.* Возрастная психология / М. В. Гамезо, В. С. Герасимова, Г. Г. Горелова, Л. М. Орлова. — М.: Издательский дом «Ноосфера», 1999.

6. *Крайг Г.* Психология развития. — СПб.: «Питер», 2000.

7. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975.

8. *Петровская Л. А.* К вопросу о своеобразии социализации взрослого // Мир психологии. — 1999. — № 2. — С. 29—32.

9. Психология: Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1990.

10. *Рыбалко Е. Ф.* Динамика основных характеристик человека в различные периоды его зрелости // Хрестоматия по возрастной психологии. - М.: ИПП, 1996. - С. 283-295.

11. *Семенов И. Н.* Личностное самоопределение как ключевой фактор образования взрослых / И. Н. Семенов, Ю. А. Репецкий // Мир психологии. - 1999. - № 2. - С. 32-38.

12. *Фельдштейн Д. И.* Психология взросления. — М.: МПСИ; «Флинта», 1999.

13. *Холл К. С.* Теории личности / К. С. Холл, Г. Линдсей. — М.: «КСП+», 1997.

14. *Эриксон Э. Г.* Детство и общество. — СПб.: «Питер», 1996.

Вопросы контрольной работы

1. Каковы были основания для включения изучения психологии зрелого возраста в предмет психологии развития? [1, 2, 3, 12].
2. Каковы задачи развития в зрелом возрасте? [3, 4, 8, 11,12].
3. Опишите особенности развития личности в зрелом возрасте. В чем сущность понятия «зрелая личность»? [3,4, 8,11,12].
4. Какова роль кризиса середины жизни в развитии личности в зрелом возрасте? [3, 5, 14].
5. Каковы социальные факторы и психологические характеристики, помогающие человеку достичь «акме»? [3,4,8,11].
6. Каковы особенности динамики познавательных функций в зрелом возрасте? [Д, 2, 3, 10].

7. В чем проявляется принцип гетерохронности в развитии познавательных функций в зрелом возрасте? [1, 2, 3, 10].

Дайте определения следующих понятий

- > Зрелая личность.
- > Акме.
- > Самоопределение личности.
- > «Взросление» взрослого человека.
- > Высшее Я.
- > «Зрелые» отношения человека к жизни.
- > Социализация взрослого.
- > Самореализация.
- > Самопротяженность зрелой личности.
- > Кризис середины жизни.
- > Гетерохронность развития.

Тема 8. Старость

8.1. Общая характеристика возраста

Старость (в психологии) — это заключительный период человеческой жизни, условное начало которого связано с отходом человека от непосредственного участия в производительной жизни общества. Хронологическое определение границы, отделяющей старость от зрелого возраста, не всегда оправдано из-за огромных индивидуальных различий в появлении признаков старения. Эти признаки выражаются в постепенном снижении функциональных возможностей человеческого организма. Однако помимо прогрессирующего ослабления здоровья, упадка физических сил, старость характеризуется собственно психологическими изменениями, такими, как, например, интеллектуальный и эмоциональный уход во внутренний мир, в переживания, связанные с оценкой и осмыслением прожитой жизни [19].

Старость — это закономерный этап в жизни человека. Этот возраст отличает особое предназначение, специфическая роль в системе жизненного цикла человека: именно старость очерчивает общую перспективу развития личности, обеспечивает связь времен и поколений. Только с позиции старости можно глубоко понять и объяснить жизнь как целое, ее сущность и смысл, ее обязательства перед предшествующими и последующими поколениями.

Важнейшие задачи, стоящие перед старостью, не могли бы получить решение, если бы этот возраст характеризовался только с позиции недостатка, ущербности по сравнению со зрелостью. В этом смысле на старость можно экстраполировать закон метаморфозы Л. С. Выготского, и тогда старость следует характеризовать не столько угасающими способностями, но прежде всего качественно отличной психикой, поскольку развитие человека есть цепь качественных изменений.

Как отмечает Д. И. Фельдштейн, именно сейчас ломаются прежние представления о старости. Все очевиднее становятся возможности удлинения человеческой жизни, в том числе и за счет внутреннего саморазвития самого индивида. Более того, деяния пожилого человека могут направляться не только на передачу опыта, эстафеты в будущее. Существует запредельный резерв развития, когда человек, уходя по старости из жизни, оставляет свои мысли, дела незаконченными, не остановленными. Это тот резерв, который может и должен быть использован для развития человека на протяжении всей жизненной дистанции. В связи с этим старость как период развития имеет будущее, что активно проявляется в тенденции гуманного отношения к старости — не в снисхождении, а в уважении и восхищении [14].

Этот возраст интересен тем, что нет той позиции, с которой можно было бы дать полную и исчерпывающую характеристику старости. Геронтологи считают, что старость в первую очередь — это биологический феномен, который

сопровождается серьезными психологическими изменениями. Многие исследователи рассматривают ее как совокупность потерь или утрат — экономических, социальных, индивидуальных, которые могут означать потерю автономии в этот период жизни. В то же время отмечается, что это своего рода кульминационный момент аккумуляции опыта и знаний, интеллекта и личностного потенциала пожилых людей, позволяющего приспособиться к возрастным изменениям [7].

Изменения при старении происходят на биологическом уровне, когда организм становится более уязвим, возрастает вероятность смерти; на социальном уровне — человек выходит на пенсию, меняется его социальный статус, социальные роли, паттерны поведения; наконец, на психологическом, когда человек осознает происходящие изменения и приспосабливается к ним. Это дает основание определить старение как результат ограничения механизмов саморегуляции, снижения их потенциальных возможностей при первичных изменениях в регулировании генетического аппарата. Таким образом, проблема старения — это проблема гармоничного функционирования биологической системы, которая невозможна без соответствующего психологического отслеживания и соответствующей адаптации человека в окружающем его социальном пространстве. Старение — это переход в систему новых социальных ролей, а значит, и в новую систему групповых и межличностных отношений [7].

В настоящее время интерес к изучению старости, необходимость знаний об этом периоде жизни не вызывает сомнений, однако геронтопсихология — это самая молодая область современной психологии развития. Интерес психологии к проблемам старости был обусловлен двумя группами причин. Во-первых, наука стала располагать данными о том, что старость не является процессом тотального угасания. Как отмечал Б. Г. Ананьев, геронтологи пришли к выводу о том, что в старости, наряду с инволю-

ционными процессами, существуют и другие процессы, и факторы, противостоящие инволюционным силам. Так, геронтология отбросила прежние представления о тотальном и одновременном старении всех жизненных функций и уделяет большое внимание проблеме долголетия [1]. На сегодняшний день геронтологи рассматривают старость как качественно своеобразную перестройку организма, с сохранением особых приспособительных функций на фоне общего их спада. Более 30 лет назад В. В. Фролькисом была разработана адаптационно-регуляторная теория старения, согласно которой в позднем возрасте наряду с разрушительными процессами, сокращением адаптивных возможностей организма существуют процессы, направленные на поддержание его высокой жизнеспособности, на увеличение продолжительности жизни, которые были названы витауктом (*vita* — жизнь, *auctum* — увеличивать). Витаукт стабилизирует жизнедеятельность организма, восстанавливает и компенсирует многие изменения, вызванные старением, способствует возникновению новых приспособительных механизмов [15]. Таким образом, первая группа причин, обусловившая интерес психологии развития к изучению старости, исходила из открытых геронтологией фактов сопротивления тотальной инволюции в этом возрасте и обусловивших взгляд на старость как на возраст развития.

Вторая группа причин, связанных с интересом к исследованию старости и интенсивным развитием геронтологии, обусловлена социально-экономическими факторами. Один из демографических признаков на планете Земля — это старение ее населения (особенно в высокоразвитых странах мира). Оно определяется многими факторами, основным из которых является отчетливая тенденция к сокращению рождаемости в развитых странах. Канули в Лету представления о возрасте 50—60 лет как о возрасте старости. Смертность в этом возрасте в XX в. упала по сравнению с концом XVIII в. в четыре раза: смертность среди

70-летних в последнее время уменьшилась вдвое. Для современного человека после выхода на пенсию реальность прожить еще 15—20 лет вполне очевидна [3].

В современном российском обществе имеет место ускоренное по сравнению с промышленно развитыми странами Запада старение населения, обусловленное во многом неблагоприятной социально-экономической ситуацией, сложившейся в условиях системного кризиса. В этой ситуации особенно важным становится разработка научных подходов к решению проблем пожилых людей, т. к. проблемы старения, психологического и социального самочувствия, а также смерти пожилых людей приобретают не столько личностный или семейный, столько значимый социальный характер, прямо или опосредованно затрагивая интересы всех членов общества, в том числе влияя на реализацию их экономических и социальных интересов [10].

В настоящее время очевидна необходимость получения комплексного, объективного знания о пожилых людях, их проблемах и способах решения этих проблем вследствие явной недостаточности предметного поля и научного инструментария лишь одной области научного знания (социальной геронтологии, геронтопсихологии медицины). Системное комплексное исследование проблем старения и старости в широкой перспективе позволит наметить обоснованные пути оптимизации процесса старения как отдельного индивида, так и общества в целом, «раздвинуть» рамки активного трудоспособного возраста, повысить статус пожилых граждан в обществе, сделать жизнедеятельность пожилого человека благополучной, активной и полноценной, предоставить ему возможности не только для достаточно долгой жизни, но и для дальнейшего раскрытия собственного потенциала и самореализации в этом возрасте [10].

Эти факторы обусловили выделение и интенсивное развитие в рамках общей геронтологии (комплексной нау-

ки о старении и старости) социальной геронтологии, рассматривающей феномен старения и старости человека применительно к изменению его социальной позиции, его места в социальной структуре общества, способности и характера взаимодействия с последним. Именно здесь формируются наиболее острые ситуации и проблемы. На сегодняшний день психология старости и старения развивается как основная составляющая социальной геронтологии [7].

Возрастные изменения, старение человека — это реальный, но чрезвычайно сложный, стоящий перед обществом, человеком, наукой большой комплекс важных проблем. Это проблема личности, нравственности, это проблема кадровой динамики профессионализма и преемственности поколений, это проблемы индивида и общества. И не случайно возраст взрослого человека, старение стали предметом изучения многих научных дисциплин: социологии, этнографии, геронтологии, медицины, психологии и др. Психологии в этом плане отводится особое место — изучить самого человека во всей сложности его взаимоотношений в обществе, изменение его состояния, взглядов и факторы, влияющие на старение и на отношение общества к этому явлению, того общества, которое само становится «миром старых людей». Знание обществом специфики протекания процесса старения, возможностей профессиональной деятельности, степени и характера включенности пожилых людей в общественные отношения, уровня их адаптации к изменяющемуся своему состоянию, положению и месту в обществе чрезвычайно важно для обеспечения более легкого приспособления людей позднего возраста к своим возрастным изменениям, к возрасту «социальных потерь», поиска новых возможностей [7].

Психология пожилого возраста в целом разработана недостаточно (в психологии развития 90% занимает психология детей). Между тем этот период — значимый этап онтогенеза человека, и без его обстоятельного исследования невозможно построение* концепции психического

развития и соответственно формирование образа «позитивного старения». Важность изучения и разработки психологии старения как главной составляющей социальной геронтологии очевидна. Но перед психологией здесь возникает много еще не решенных проблем, в том числе в сфере теоретических объяснений, методологических подходов. Нарботанные в этом плане научные данные, схемы, концепции в зарубежной науке, безусловно, представляют большой интерес, но автоматическое перенесение их в наши исследования не дает полноценных результатов в связи с особенностями социальной ситуации в России [7].

Очень сложной является проблема выделения границ старости. Границы между периодом зрелости и началом старости трудноуловимы. Один из основоположников отечественной геронтологии — И. В. Давыдовский — категорически заявлял, что никаких календарных дат наступления старости не существует. Обычно, когда говорят о старых людях, руководствуются возрастом выхода на пенсию, но последний далеко не одинаков в разных странах, для различных профессиональных групп, мужчин и женщин. По мнению ВОЗ (Всемирной организации здравоохранения), более удобным представляется термин «стареющие», указывающий на постепенный и непрерывный процесс, а не на определенную и всегда произвольно устанавливаемую возрастную границу [19].

Итак, в соответствии с классификацией Европейского регионального бюро ВОЗ пожилой возраст длится у мужчин с 61 до 74 лет, у женщин — с 55 до 74 лет, с 75 лет наступает старость. Люди старше 90 лет считаются долгожителями, 65-летний рубеж нередко выделяется особо, т. к. во многих странах это возраст выхода на пенсию.

Но это лишь градация биологического возраста. Все больше исследователей приходит к выводу, что сущность возраста не сводится лишь к длительности существования, измеряемой количеством прожитых лет. Метрическое

свойство времени указывает только на количественные показатели возраста, он очень приблизительно фиксирует физиологическое и социальное «качество» человека и его самочувствие. Календарный возраст служит основанием для запрещения или разрешения различных социальных ролей или поведения в соответствующем возрасте. Выполнение этих ролей в соответствии с определенными общественными нормами и предписаниями определяет социальный возраст человека, часто не совпадающий с календарным [7].

Биологический возраст не может рассматриваться как некая внешняя социальному, но не сопряженная с ним параллель. Поэтому психологический аспект старения М. Д. Александрова рассматривает применительно к сенсорно-перцептивной и интеллектуальной сферам, к характеристикам личности, динамике творческой продуктивности. Кроме того, по мнению других авторов, при определении пожилого возраста в качестве наиболее существенного признака служит социально-экономический «порог» — уход на пенсию, изменение источника дохода, изменение социального статуса, сужение круга социальных ролей [7].

8.2. Теории старения и старости

Исследование процесса старения, являющееся предметом изучения различных медико-биологических, психологических и социологических школ, показывает, что в течение жизни наступает определенный момент, в котором процесс развития, т. е. обогащения и усложнения функционирования внутренних органов, а также его соответствующего обеспечения, замедляется, а впоследствии переходит в стадию регресса, или инволюции, что получило название старения [7].

Понятия о сущности, причинах и механизмах старения со временем менялись. Это связывалось не только с развитием научных знаний, но и изменением особенностей ста-

рения в обществе. Росла прежде всего средняя продолжительность жизни, последнее определяло изменение условий жизни и социального строя, успехи медицины и другие преимущества прогресса и цивилизации [7].

Современные представления геронтологии базируются на следующих положениях [7]:

ч> старение и старость являются закономерным процессом возрастных изменений, происходящих в ходе онтогенетического развития на всех уровнях жизнедеятельности;

Б старение клеток, органов, функциональных систем и психических процессов происходит неравномерно. Закон гетерохронности развития и инволюции универсален и действует как на межличностном, так и на внутриличностном уровне. Межличностная гетерохронность выражается в том, что индивиды созревают и развиваются неравномерно, а разные аспекты и критерии зрелости имеют для них неодинаковое значение. Внутриличностная гетерохронность выражается в несогласованности сроков биологического, социального и психического развития;

ч> процесс старения сопровождается ослаблением гомеостатических процессов и одновременно приспособлением всех систем организма к новому уровню жизнедеятельности [7].

8.2.1. Биологические теории старения

По мнению исследователей в области биологии, старение и смерть являются базовыми, сущностными биологическими свойствами, отражающими функционирование и эволюцию всех живых организмов, включая человека. Биологи исследуют организм, пытаясь измерить природу и предел возрастных изменений, понять, чем вызваны эти изменения, как их можно контролировать, корректировать, как можно смягчить последствия процесса старения. В этой связи биологическая наука располагает рядом теорий, непосредственно затрагивающих тематику процесса

старения человека. Наиболее распространены в научном мире за рубежом две из них. Это теории «программированного старения» и «непрограммированного старения» [5].

«Программированное» старение

Представители теории «программированного» старения исходят из того, что функционирование живого организма запрограммировано природой лишь на период его активной жизнедеятельности, включающей в себя развитие, т. е. рост организма, и способность к репродукции. Сторонники этой теории аргументируют свой вывод тем, что в природе всегда действовал и продолжает действовать закон естественного отбора, и поэтому старые особи в естественных условиях встречаются крайне редко: прежде чем стать старыми, они либо погибают сами, либо их уничтожают свои же сородичи. В живой организм генетически заложена биологическая активность, распространяющаяся только на период его так называемой биологической «полезности». Некоторые теории старения, как, например, так называемые теории «часов», исходят из того, что изменения, связанные со старением, подконтрольны своего рода биологическому датчику, основная функция которого состоит в том, чтобы следить за «расписанием» развития биологического организма до тех пор, пока он не достигнет половой зрелости и способности размножения. После выполнения программы или в отсутствие таковой расстраивается деятельность гипоталамуса и эндокринной системы, что приводит организм к снижению его физиологических функций [5].

«Непрограммированное» старение

Представители теории «непрограммированного» старения исходят из положения, согласно которому к процессу старения подключены генетические механизмы и только благодаря их действию происходит эволюция живой природы. Однако в процессе изменений, связанных со старением

ем, могут действовать и другие механизмы, не включенные в генетическую программу, которые оказывают «^программированное» воздействие на организм. Такое воздействие может происходить в результате случайного повреждения клетки, необычного воздействия на молекулы, которые, в свою очередь, изменяют структуру клетки, ее функцию и сам процесс метаболизма. Эти необычные изменения могут затронуть и молекулу ДНК, несущую и себе генетическую информацию.

В результате нормальных метаболических процессов в пределах клеток могут образовываться ядовитые побочные продукты типа свободных радикалов. Их вредному воздействию противостоят несколько механизмов защиты клеток. Однако свободные радикалы могут повредить мембрану клетки и вызвать сбой в передаче генетической информации ДНК [5].

Обе эти биологические теории старения являются очень общими, слишком широко трактуемыми причины процессов инволюции, происходящих в старости. В рамках этих подходов находит место и теория основоположника отечественной геронтологии А. А. Богомольца, который связывал старение с дисгармонией физиологических процессов организма, и теория И. И. Мечникова, рассматривающего старение как процесс интоксикации [19].

Биологические теории старения являются наиболее обоснованными и верифицированными (в плане психологических исследований старости мы будем говорить не о теориях, а лишь о подходах к проблеме). Однако биологические теории не учитывают дифференциации двух аспектов старости — физического и психологического, и роль психологического фактора в удлинении человеческой жизни [14].

8.2.2. Социально-психологические подходы к старению и старости

Исключительно биологическое или исключительно социальное определение старения — это узкий подход к са-

мому процессу старения. Дж. Биррен, проанализировав литературу по старению, пришел к следующему выводу: биологи обеспечивают определение старения (старости) чаще, чем психологи, а социологи никогда его не дают (цит. по [7]). При этом и психологи, и биологи используют показатель протяженности жизни как зависимой переменной. Однако первые значительно реже используют ее, чем вторые, а чаще интересуются аспектами поведения только некоторых компонентов, которые могут быть отнесены к протяженности жизни. По этой причине определения старения, которые чаще предлагаются биологами, имеют ограничения для работы в психологии. Шрутц и Биррен предложили рассматривать старение как процесс, состоящий из трех компонентов. Процесс *биологического старения*, который ведет к возрастанию уязвимости организма и высокой вероятности смерти, они определили как *senescing* (от *senescence* — старение). Наравне с ним происходят *изменения в социальных ролях*, что влечет за собой изменение паттернов поведения и изменения социального статуса. Этот вид старения определен как *eldering* (от *elder* — старые люди, старшие). К этим двум процессам можно добавить *психологическое старение*, называемое *geronting* (от *gerontology* — учение о старости, геронтология). Этот процесс соответствует выбору адаптации к процессам старения, принятию решений и стратегий справляться с трудностями [7]. Однако еще раньше к такому же выводу пришел Б. Г. Ананьев [1]: необходимо более многосторонне изучать комплексные критерии возрастной периодизации, вычленять в них *биологические, психологические и социальные* составляющие и устанавливать их взаимосвязи. По ходу исследования проблем психического старения отчетливо отмечаются проступающие связи последнего с социальными изменениями, сопутствующими этому возрастному периоду. Биосоциальная сущность человека дает основание рассматривать лиэдустно-психологические из-

менения позднего возраста как совокупность взаимовлияния биологического и социального в их генезисе [7].

В соответствии с этим Дж. Тернер и Д. Хелмс делят старение на три взаимосвязанных и взаимоперекрывающихся процесса:

Б психологическое старение — как индивид представляет себе свой процесс старения (например, молодые люди могут чувствовать себя психологически более старыми); специфическое ощущение психологической старости, которое обладает как объективными признаками (снижение интеллектуальных способностей, сужение эмоциональной сферы), так и субъективными проявлениями. Ощущение старости реализуется в специфике отношения индивида к процессу своего старения при сравнении с процессом старения других людей. Здесь можно говорить о психологической асимметрии своей и «чужой» старости, когда индивиду представляется, что он стареет быстрее или медленнее, чем все остальные;

Б биологическое старение — биологические изменения организма с возрастом (инволюция);

ч> *социальное старение* — как индивид связывает старение с обществом; поведение и выполнение социальных ролей пожилыми [7].

По мнению К. Виктор, *биологический подход* также акцентирует внимание на физиологической стороне старости, *психологический* — на мыслительных и психических аспектах старения, *социальный* изучает старость в социальном контексте по трем направлениям:

Б индивидуальные переживания пожилого человека;

Б место пожилого человека в обществе;

✦ проблемы старости и их разрешение на уровне социальной политики [7].

Таким образом, во всех этих подходах можно вычлени общие представления о вопросах, которые являются социально-психологическими: процесс старения личности как члена группы и переживание старости в непосред-

ственном социальном окружении, место пожилой личности в обществе, отношение индивида к своему процессу старения, социальная адаптация к процессу старения, изменение социального статуса и социальных ролей, позиция общества по отношению к стареющим и старым людям, фактическое место стариков среди других возрастных групп, их функции в обществе [7].

8.2.3. Психодинамические подходы к старости

Карл Юнг придавал большое значение изучению проблем, как он называл, «второй половины жизни» человека. Для него середина жизни являлась критическим поворотным моментом, когда перед индивидом открывались новые возможности для саморазвития. Человеку уже не требовалось устанавливать столько внешних связей, ему не нужна форсированная социализация. В зрелом возрасте человек в основном поглощен внутренней работой самопознания (самореализации), которую Юнг назвал «индивидуацией». Человек во второй половине жизни может обрести новое полновесное развитие своей личности. Человек в этом возрасте способен принять в своем Я как «женское», так и «мужское» начало. Юнг придавал большое значение символическому и религиозному опыту в обретении состояния гармонии между индивидом и окружающим его миром. Обладая энциклопедическими знаниями во многих областях, он сумел убедительно доказать правоту своей теории на примерах различных культур социальной и индивидуальной жизни разных обществ [5].

Альфред Адлер, изучая роль мотивации в поведении человека, считал, что основной мотивационной силой в жизни человека является чувство его собственной неполноценности. Любой индивид в той или иной степени испытывает это чувство. Особенно остро неполноценность ощущается человеком в детском возрасте, ибо тогда властные жизненные позиции являются исключительной привилегией взрослых. Некоторые люди испытывают это чувство более остро, чем другие, особенно когда речь идет

о человеке с физическими недостатками или о тех, с кем в детстве слишком строго обращались. Адлер считал, что на протяжении всей своей жизни индивид стремится в той или иной степени компенсировать это первичное чувство неполноценности. Это стремление может принять как позитивную направленность и выразиться в достижении больших успехов в жизни индивида, в преодолении его физических недостатков, так и негативную окраску в виде демонстрации чрезмерной властности в отношениях с другими людьми. Сам Адлер полагал, что преодоление чувства неполноценности возможно через деятельное участие в судьбе людей, через соперничество, сопричастность, формирование и развитие «социального интереса» [5].

Теория А. Адлера могла бы стать чрезвычайно плодотворной для разработки психологической проблемы старости. Ситуация снижения физических и физиологических возможностей в старости приводит к неспособности вести прежний образ жизни, к необходимости от чего-то отказываться, что-то менять. К данной ситуации применим принцип компенсации, предложенный А. Адлером, его «основной психологический закон» о диалектическом превращении органической недостаточности через субъективное чувство неполноценности в психическое стремление к компенсации и сверхкомпенсации. Используя предложенный А. Адлером принцип (согласно которому препятствие вводит в развитие психики перспективу будущего, которая, в свою очередь, создает стимул для стремления и компенсации), Л. С. Выготский отмечал, что стремление компенсировать дефект порождается не внутренними причинами, а внешними факторами — социальной средой. Таким образом, речь идет о социальной компенсации дефекта, о «социальном протезе», который должен заменить работу реальных физиологических систем [2]. Для пожилых и старых людей в качестве такого «социального протеза» может выступить система социальной помощи. Для ее работы идеи Адлера в решении проблем пожилого человека достаточно конструктивны. Он предлагает

снимать чувство неполноценности и сопутствующие неврозы, помогая индивиду найти смысл жизни в оказании помощи другим людям, добиться такого состояния, когда ощущение принадлежности к социальной общности не покидало бы старого человека [5,10].

Наибольший вклад в развитие геронтопсихологии, собственно психологической концепции старости внесла теория Эрика Эриксона о восьми стадиях развития личности. Для каждой стадии жизненного цикла характерна специфическая задача, которая выдвигается обществом, и каждая стадия имеет определенную цель в достижении того или иного социально-ценного качества [18].

Восьмая стадия жизненного пути — старость — характеризуется достижением новой завершенной формы эгоидентичности. Только в человеке, который каким-то образом проявил заботу в отношении людей и приспособился к успехам и разочарованиям, неотъемлемым от жизни, в родителе детей и создателе вещей и идей — только в нем постепенно созревает плод всех семи стадий — целостность личности. Э. Эриксон отмечает несколько составляющих такого состояния души: это всевозрастающая личностная уверенность в своей приверженности к порядку и осмысленности; это любовь человеческой личности как переживание мирового порядка и духовного смысла прожитой жизни, независимо от того, какой ценой они достигаются; это принятие своего жизненного пути как единственно должного и не нуждающегося в замене; это новая, отличная от прежней любовь к своим родителям; это приятное отношение к принципам прошлых времен и различной деятельности в том виде, как они проявлялись в человеческой культуре. Владелец такой личности понимает, что жизнь отдельного человека есть лишь случайное совпадение единственного жизненного цикла с единственным отрезком истории, и перед лицом этого факта смерть теряет свою силу. Задача человека пожилого возраста, по Эриксону, состоит в том, чтобы достичь целостности развития своего Я (Ego), уверенности в смысле жизни, а также гармонии, понимаемой как сущностное ка-

чество жизни как отдельного индивида, так и всей Вселенной. Гармония противостоит дисгармонии, воспринимаемой как нарушение целостности, которое ввергает человека в состояние отчаяния и уныния. Осуществление этой задачи приводит человека к «ощущению чувства тождества с самим собой и длительности своего индивидуального существования как некоей ценности, которая, даже в случае необходимости, не должна быть подвергнута никаким изменениям». Отчаяние может иметь место лишь в случае осознания жизненной неудачи, когда у человека не остается времени на то, чтобы повторить свою жизнь сначала или найти альтернативу решению проблем своей целостности. Отчаяние и недовольство самим собой у пожилого человека часто проявляется через осуждение поступков других, особенно молодых людей. По Э. Эриксону, достижение чувства полноты жизни, исполненного долга, мудрости возможно в старости лишь в случае позитивного прохождения предшествующих стадий. Если главнейшие задачи предшествующих возрастов не были реализованы, старость сопровождается разочарованием, отчаянием и страхом смерти [18].

Теория Э. Эриксона вызвала огромный интерес у психологов, и позднее была расширена Р. Пэком. Р. Пэк считал, что для достижения «успешной старости» человек должен решить три основные задачи, охватывающие три измерения его личности:

во-первых, это дифференциация «Эго» против поглощенности ролями. Если люди определяют себя только в рамках своей работы или семьи, то выход на пенсию? смена работы или уход детей из дома вызовет такой прилив отрицательных эмоций, с которыми индивидум может не справиться;

во-вторых, это трансценденция тела против поглощенности телом - измерение, имеющее отношение к способности индивидума избегать чрезмерного сосредоточения на все усиливающихся недомоганиях, болях и физических недугах, которыми сопровождается старение;

*

и наконец трансценденция «Эго» против поглощенности «Эго» - измерение, имеющее особое, важное значение в старости. Люди не должны предаваться мыслям о смерти (или, как это формулирует Пэк, не должны погружаться в «ночь Эго»). Согласно теории Э. Эриксона, люди, которые встречают старость без страха и отчаяния, переступают через близкую перспективу собственной смерти благодаря участию в молодом поколении - наследие, которое их переживет.

Подобно стадиям Эриксона, ни одно из измерений Пэка не ограничивается средним возрастом или старостью. Решения, принятые в начале жизни, выступают в качестве строительных блоков, из которых складываются все решения взрослого человека, а люди среднего возраста уже начинают разрешать проблемы грядущей старости [6].

8.3. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в старости

Социальная ситуация развития в старости связана с отходом от активного участия в производительной жизни общества — с уходом на пенсию. И именно выход на пенсию некоторые теории старости признают началом этого возраста. Последнее не случайно: профессиональная деятельность при всех особенностях организации индивидуальной жизни обеспечивает человеку необходимые социальные связи (проблема может заключаться лишь в области качества и объема этих связей).

Одной из теорий, пытающихся объяснить положение пожилых людей в обществе, является широко распространенная и принятая на Западе *теория разобществления*, которую впервые обосновали Дж. Розен и Б. Ньюгартен, а затем дополнили Е. Камминг и В. Генри. Разобществление — это психосоциальное явление, объясняющееся как природными изменениями психологии стареющей личности, так и воздействием на нее социальной среды. Явление разобществления выражается в изменении мотивации, сосредоточении на своем внутреннем мире и спаде комму-

никативности. Формальное начало этого процесса связано с выходом на пенсию и обнаруживает субъективное и объективное проявления. Объективно «разобществление» находит свое выражение в утрате прежних социальных ролей, ухудшении состояния здоровья, снижении дохода, утрате или отдалении близких людей. Субъективно оно выступает в ощущении своей ненужности, сужении круга интересов — сосредоточении их на своем внутреннем мире [7].

Суть теории заключается в том, что с возрастом происходит удаление стареющего человека от общества, причем этот процесс биологически и психологически внутренне присущ и неизбежен. Разрыв между личностью и обществом происходит уже после выхода на пенсию. По инерции пожилой человек продолжает поддерживать старые связи, интересуется тем, что происходит на работе. Затем эти связи становятся искусственными и постепенно прерываются. Количество поступающей к человеку информации уменьшается, круг его интересов сужается, падает активность, в связи с чем ускоряется процесс старения [7].

Таким образом, человек, уходя на пенсию, сталкивается с необходимостью важного, трудного и абсолютно самостоятельного выбора — между социальной и индивидуальной жизнью. Возраст в полной мере заявляет о себе как адаптогенный фактор именно в тот момент, когда человек, в связи с уходом на пенсию, лишается обязательной поддержки общества и системы определенных социальных связей, обусловленных профессиональной деятельностью, занимаемым в обществе местом. Уходя на пенсию, человек теряет (во все большей степени) общественные связи, пенсионное время и соответствующее положение одновременно «уравнивают» людей в их пенсионном (оторванном от производительного труда) состоянии.

Социальные приобретения в прошлом, достигнутый за время работы материальный уровень жизни не избавляют человека от выбора стратегии старения. По сути, человек на пороге старости решает для себя вопрос: пытаться ли

ему сохранять и формировать новые сферы своих социальных связей или перейти к жизни, ограниченной кругом своих интересов и интересов близких, т. е. перейти к жизни в целом индивидуальной. Это решение определяют две основные стратегии адаптации — сохранение себя как личности и сохранение себя как индивида [4].

Э. Эриксон оставлял за старостью альтернативу исхода, но альтернатива эта, по мнению автора, в целом определяется характером прохождения предшествующих этапов жизни. Однако если рассматривать старость как возраст развития, то следует признать за ней право и необходимость выбора смысла и цели жизни, а следовательно, возможности прогрессивного или регрессивного изменения личности. В целом свободный, хотя и трудный выбор позволяет характеризовать старость как возраст развития, возраст потенциальных возможностей и дает шанс противостояния тотальному угасанию. Итоговый выбор определяется решением задачи на смысл — смысл оставшейся жизни. В соответствии с этим выбором и соответственно стратегии адаптации в старости ведущая деятельность в старости может быть направлена либо на сохранение личности человека (поддержание и развитие его социальных связей), либо на обособление, индивидуализацию и «выживание» его как индивида на фоне постепенного угасания психофизиологических функций. Оба варианта старения подчиняются законам адаптации, но обеспечивают различное качество жизни и даже ее продолжительность. В литературе наиболее полно описан второй вариант старения, при котором возрастные изменения проявляются в качественно своеобразной перестройке организма с сохранением особых приспособительных функций на фоне общего их спада. Эта стратегия адаптации предполагает постепенную перестройку основных жизненно важных процессов и в целом структуры регуляции функций в целях обеспечения сохранности индивида, поддержания или увеличения продолжительности жизни. Эта стратегия адаптации предполагает

превращение «открытой» системы индивида в систему «замкнутую». В литературе указывается, что относительная замкнутость в психологическом плане контура регуляции в старости проявляется в общем снижении интересов и притязаний к внешнему миру, эгоцентризме, снижении эмоционального контроля, «заострении» некоторых личностных черт, а также в нивелировании индивидуальных качеств личности. Во многом эти личностные изменения обусловлены замкнутостью интересов старого человека на самом себе. Как отмечают многие авторы, неспособность пожилого человека что-либо делать для других вызывает у него чувство неполноценности, углубляемое раздражительностью и желанием спрятаться, чему способствует неосознаваемое чувство зависти и вины, которое впоследствии прорастает равнодушием к окружающим [4].

Очевидно, что в случае стратегии адаптации к старости по принципу «замкнутого контура» этот возраст трудно было бы считать возрастом развития. Возможна, однако, альтернативная стратегия адаптации, когда пожилой человек стремится сохранить себя как личность, что связано с поддержанием и развитием его связей с обществом. В этом случае в качестве ведущей деятельности в старости можно рассматривать структуризацию и передачу опыта. Другими словами, позитивная эволюция в старости возможна в том случае, если пожилой человек найдет возможность реализовать накопленный опыт в значимом для других деле и при этом вложить в это частицу своей индивидуальности, своей души. Тиражирование своего опыта, плодов своей жизненной мудрости делает пожилого человека значимым для общества (хотя бы с его собственной точки зрения) и тем самым обеспечивает сохранность и его связей с обществом, и самого чувства социальной причастности обществу. Спектр таких социально значимых видов деятельности может быть самым широким: продолжение профессиональной деятельности, писания мемуаров, воспитание внуков и учеников, преподавание и многие другие

дела, к которым всегда тянулась душа. Главное здесь — момент творчества, которое позволяет не только повысить качество жизни, но и увеличить ее продолжительность. Именно этот вид ведущей деятельности обеспечивает в старости внутреннюю интегрированность, необходимые социальные связи, отвлекает от навязчивых мыслей о здоровье, укрепляет чувство собственного достоинства, позволяет поддерживать преимущественно хорошие и теплые отношения с окружающими [4].

Сохранение себя как личности, реализация потребности в систематизации и передаче своего опыта последующим поколениям связаны с работой осмысления своего существования — нынешнего и прошлого. Б. Г. Ананьев показал, что размышления над вопросами, связанными со смыслом жизни, оказывают принципиальное влияние на характеристику завершающих фаз жизненного пути [1]. По мнению автора, парадокс завершения жизни заключается в том, что «умирание» форм человеческого существования наступает раньше «физического одряхления» от старости, и в условиях социальной изоляции происходит ломка, сужение смысла жизни, что приводит к деградации личности. Таким образом, сохранность личности в старости связана с сопротивлением условиям, благоприятствующим такой изоляции. Многие исследователи возрастных аспектов осознания и переживания смысла жизни указывают на важность и самого факта, и результатов этого осознания для выбора пути старения. Так, В. Э. Чудновский [16], рассматривая смысл жизни как идею, содержащую в себе цель жизни, как обобщенное итоговое отношение к жизни, в котором отражена взаимосвязь настоящего, прошлого и будущего, указывает, что в старости убывающие силы направляют человека на поиск смысла жизни.

Вопрос о ведущей деятельности в старости остается открытым для обсуждения и изучения. Существует точка зрения А. Г. Лидерса, согласно которой ведущей деятельностью пожилого человека является особая «внутренняя

работа», направленная на принятие своего жизненного пути. Пожилой человек осмысливает не только свою текущую жизнь, но и всю прожитую жизнь. Плодотворная, здоровая старость связана с принятием своего жизненного пути. Для пожилого человека практически исчерпаны возможности серьезных реальных изменений в его жизненном пути, но он может бесконечно много работать со своим жизненным путем в идеальном плане, внутренне [9].

Теоретически состоятельной и практически плодотворной является попытка Н.С.Пряжникова рассмотреть проблему социальной ситуации развития и ведущей деятельности в старости в связи с проблемой периодизации этого возраста [12]. В предложенной им периодизации старости акцент был сделан не столько на хронологическое развитие, сколько на социально-психологическую специфику каждого из выделенных периодов.

Психологические характеристики и особенности личностного самоопределения отдельных периодов старости (по Н. С. Пряжникову [12])

I. Пожилой, предпенсионный возраст (примерно с 55 лет до выхода на пенсию) — это прежде всего ожидание, а в лучшем случае — подготовка к пенсии. В целом период характеризуется следующим:

1. Социальная ситуация развития:

% ожидание пенсии: для кого-то пенсия воспринимается как возможность «поскорее начать отдыхать», для кого-то — как прекращение активной трудовой жизни и неясность, что делать со своим опытом и еще немалой оставшейся энергией;

ч» основные контакты все еще носят производственный характер, когда, с одной стороны, коллеги могут ожидать, чтобы данный человек поскорее ушел с работы (а сам человек это чувствует), а с другой стороны, челове-

ка не хотят отпускать, и он сам втайне надеется, что пенсия для него наступит позже, чем для многих его сверстников;

ч> отношения с родственниками, когда, с одной стороны, человек еще может в немалой степени обеспечивать свою семью, включая и внуков (и в этом смысле он «полезен» и «интересен»), а с другой стороны, предчувствие своей скорой «ненужности», когда он перестанет много зарабатывать и будет получать свою «жалкую пенсию»;

ч> стремление воспитать, подготовить себе «достойную замену» на работе.

2. Ведущая деятельность:

% стремление «успеть» сделать то, что еще не успел (особенно в профессиональном плане), а также стремление оставить о себе «добрую память» на работе;

*» стремление передать свой опыт ученикам и последователям;

ч> при появлении внуков люди предпенсионного возраста как бы «разрываются» между работой, где они хотят максимально реализовать себя, и воспитанием своих внуков, которые для них не менее важны (это ведь тоже продолжение их рода);

*» к концу предпенсионного периода (особенно если вероятность ухода с данной работы очень высокая) наблюдается стремление выбрать себе занятие на пенсии, как-то спланировать свою дальнейшую жизнь.

II. Период выхода на пенсию (первые годы после выхода на пенсию) — это прежде всего освоение новой социальной роли, нового статуса. В целом этот период характеризуется следующим:

1. Социальная ситуация развития:

Б старые контакты (с коллегами по работе) в первое время еще сохраняются, но в дальнейшем становятся все менее выраженными;

ч> в основном контакты с близкими людьми и родственниками (соответственно со стороны родственников требуется особая тактичность и внимание к еще «неопытным» пенсионерам);

ч> постепенно появляются друзья-пенсионеры или даже другие, более молодые люди (в зависимости от того, чем будет заниматься пенсионер и с кем ему придется общаться, например, пенсионеры-общественники сразу же находят для себя новые сферы деятельности и быстро обзаводятся новыми «деловыми» контактами);

Ч> обычно родные и близкие стремятся к тому, чтобы пенсионер, «у которого и так много времени», больше занимался воспитанием внуков, поэтому общение с детьми и внуками также является важнейшей характеристикой социальной ситуации пенсионеров.

2. Ведущая деятельность:

Б прежде всего это «поиск себя» в новом качестве, это проба своих сил в самых разных видах деятельности (в воспитании внуков, в домашнем хозяйстве, в хобби, в новых отношениях, в общественной деятельности и т. п.) — это самоопределение методом «проб и ошибок»; фактически у пенсионера времени много, и он может себе позволить это (правда, все это происходит на фоне ощущения того, что «жизнь с каждым днем все уменьшается и уменьшается...»);

ч> для части пенсионеров первое время на пенсии — это продолжение работы по своей основной профессии (особенно когда такой работник получает пенсию и основную зарплату вместе); в этом случае у работающего пенсионера значительно повышается чувство собственной значимости;

ч> все более усиливающееся стремление «поучать» или даже «стыдить» людей более молодого возраста;

Б для части пенсионеров это может быть стремление спокойно осмыслить всю прожитую жизнь: кто-то даже пытается в этот период начинать писать «мемуары», а ко-

му-то непременно нужно поделиться своим опытом и переживаниями [12].

III. Период собственно старости (через несколько лет после выхода на пенсию и до момента серьезного ухудшения здоровья), когда человек уже освоил новый для себя социальный статус, характеризуется примерно следующим:

1. Социальная ситуация:

Б общение в основном с такими же старцами;

Ч> общение с членами своей семьи, которые либо эксплуатируют свободное время старика, либо просто «опекают» его;

Ч> некоторые пенсионеры находят для себя новые контакты в общественной деятельности (или даже в продолжающейся профессиональной деятельности);

Ч> для части пенсионеров меняется значение отношений с другими людьми, например, некоторые авторы отмечают, что многие ранее близкие для старика связи постепенно «теряют свою прежнюю интимность и становятся более обобщенными».

2. Ведущая деятельность:

ч> досуговое увлечение (нередко пенсионеры меняют одно увлечение за другим, что несколько опровергает представление об их «ригидности»; они по-прежнему продолжают искать себя, искать смыслы в разных деятельности...). Главная проблема такого поиска — «несоразмерность» всех этих деятельностей по сравнению с предыдущей («настоящей») работой;

Ч> стремление всяческими путями подтвердить свое чувство собственного достоинства, согласно принципу: «Пока я хоть что-то полезное делаю для окружающих, я существую и требую к себе уважения»;

ч> для части стариков в этот период (даже когда здоровье еще достаточно хорошее и нет никаких причин «прощаться с жизнью») ведущей деятельностью может

стать подготовка к смерти, что выражается в приобщении к религии, к частому хождению на кладбище, в разговорах с близкими о «завещании» [12].

IV. Долгожительство в условиях резкого ухудшения состояния здоровья существенно отличается от старости без особых проблем со здоровьем. Поэтому есть смысл выделить особенности именно такого варианта старости.

1. Социальная ситуация:

Б в основном общение с родными и близкими, а также с врачами и соседями по палате (если старец находится на стационарном лечении);

Ч также это соседи по палате в домах престарелых (в основном старцев передают в такие дома, когда за ними нужен особый уход). К сожалению, во многих домах такой уход фактически хуже, чем в домашних условиях. Например, даже в такой благополучной стране, как Франция, 8 % здоровых стариков умирают в первую неделю поступления в дома для престарелых, 29 % — в первый месяц, 45 % — в первые полгода. Государственные дома для престарелых «отличаются плохими санитарными условиями, большой скученностью, жестким режимом, плохо организованным досугом, неквалифицированным медицинским обслуживанием. Многие старики просто спиваются» (цит. по [12]).

2. Ведущая деятельность:

Б лечение, стремление хоть как-то бороться с болезнями;

Ч стремление осмыслить свою жизнь. Очень часто это стремление приукрасить свою жизнь, человек как бы «цепляется» за все лучшее, что было (и чего не было) в его жизни. В этом состоянии человек хочет оставить после себя что-то очень хорошее, значимое, достойное и этим как бы доказать себе и окружающим: «Я жил не зря». Или покаяться в чем-то недостойном.

У. Долгожительство при относительно хорошем здоровье (примерно после 75—80 лет и старше) может характеризоваться следующим:

1. Социальная ситуация:

% общение с близкими и родными людьми, которые начинают даже гордиться, что в их семье живет настоящий долгожитель. В какой-то мере эта гордость эгоистична: родные считают, что в их роду хорошая наследственность и что они также долго проживут. В этом смысле долгожитель — символ будущей долгой жизни для других членов

- семьи;

ч у здорового долгожителя могут появиться новые друзья и знакомые;

Б поскольку долгожитель — явление редкое, то общаться с таким старцем стремятся самые разные люди, включая представителей средств массовой информации, поэтому круг знакомых у долгожителя может даже несколько расшириться.

2. Ведущая деятельность:

Б она во многом зависит от наклонностей данного человека, но в любом случае это достаточно активная жизнь (иногда даже с излишествами, характерными для здорового зрелого человека). Вероятно, для сохранения здоровья важны не только предписания врача, но и само чувство своего здоровья (или «чувство жизни») [12].

8.4. Особенности личности в старости

Различные формы поведения пожилых людей в однотипных ситуациях отражают особенности реагирования на собственное старение. Именно эта сторона психической жизни человека определяет его отношение к личным потерям, утрате прошлых возможностей, так же, как и новое восприятие окружающего. Этот факт породил коренное расхождение точек зрения по поводу того, изменяется ли личность человека в старости. ^{4?}

По мнению ряда авторов, личность старого человека, претерпевая известную трансформацию, все же остается сама собою, сохраняя индивидуальные черты [19]. В старости не происходит какого-либо изменения личностных характеристик, «ни нравственные, ни социальные качества личности не утрачиваются» [17]. Иными словами, эта позиция заключается в признании того, что характер личностного реагирования сохраняется и, по существу, не подвергается изменениям под влиянием возрастного фактора, вплоть до долголетия [19].

Другая позиция по этому вопросу заключается в том, что при нормальном течении старости личность пожилого человека изменяется, но эти изменения не носят выраженный негативный характер. Так, изучая структуру потребностей пожилых людей, К. Рощак обнаружил, что сам комплекс потребностей не претерпевает принципиальных изменений у пожилых по сравнению с людьми зрелого возраста. Специфика изменений заключается в изменении их структуры: потребности пожилых смещены в определенном направлении. Такие потребности, как потребность в творчестве, любви, весьма значимые для людей зрелого возраста, имеют в структуре потребностей пожилых незначительный «удельный вес». На первое место в структуре потребностей пожилых выходят: потребность в избегании страданий, потребность в автономии и независимости, потребность в проецировании на других своих психических проявлений (потребности приведены в порядке их значимости). Другая особенность потребностной сферы пожилых проявляется в появлении «сдвоенных» потребностей. Так, потребность в избегании страданий выступает как «двойная», соединяя в себе потребность в избегании страданий и беспокойство, которое тоже становится потребностью. Причиной появления «двойной» потребности является чрезмерное усиление потребности в избегании страдания. Ее непомерное разрастание приводит в возникновению своеобразного механизма ее реали-

зации в виде потребности в беспокойстве. Общая картина состояния потребностей пожилого человека заключается в том, что возникает определенная дисгармония в проявлении потребностей: они как бы расходятся по полюсам, «выпячивая» отдельные потребности, нарушается «динамика равновесия» потребностей, что затрудняет общий процесс саморегуляции. В этих условиях возникают «периферические» механизмы, предназначенные для реализации отдельных потребностей. Так, стремление к шаблонизации выступает как средство осуществления потребности в постоянстве; проявление упрямства — как путь защиты собственной независимости. Таким образом, иерархия потребностей в старости преобразуется таким образом, что происходит как бы «децентрализация» ее отдельных звеньев [13].

В целом надо отметить, что существует достаточно мало фундаментальных исследований личности пожилого человека. Несмотря на широко декларируемые в настоящее время идеи поступательного развития личности в течение всей жизни, продуктивного старения, возможности счастливой старости, которые могут быть обеспечены включением защитных, естественно образуемых (при активном поиске смысла в новой жизни и включении в определенные социальные связи и виды деятельности) и специально моделируемых компенсаторных механизмов, последние оказываются в меньшей степени изученными, экспериментально исследованными. Здесь в качестве примера можно привести исследования К. А. Страшниковой и М. М. Тульчинского, утверждающих, что одним из проявлений процесса реституциализации в старости является формирование мотива деятельности с эстетической направленностью. В другом исследовании утверждается, что социальная адаптация пожилых людей осуществляется за счет включения следующих защитных механизмов: проявления высокой степени позитивности личностной и социальной идентичности, приписывания положительных лич-

ностных качеств при игнорировании неблагоприятных данных о себе, замыкания интересов на проблемах узкого социального пространства (цит. по [11]).

Что касается особенностей Я-концепции в позднем возрасте, то имеющиеся работы по данной проблеме содержат весьма противоречивые сведения. В одних высказывается мнение о том, что с возрастом Я-концепция становится все более негативной, самооценка снижается, растет число людей, не удовлетворенных своей жизнью; в других отмечаются противоположные факты. Такая разнородность в результатах экспериментальных исследований, вполне вероятно, обусловлена реальным, внутренне противоречивым характером психологического старения, который находит свое отражение, в частности, в Я-концепции человека, обуславливая ее качественное своеобразие и разнонаправленные тенденции [11].

О. Н. Молчановой было показано, что с возрастом наряду с общим снижением ценности Я и отдельных его аспектов будет проявляться и другая тенденция, названная автором психологическим витауктом, которая представляет собой процессы, стабилизирующие деятельность субъекта, компенсирующие нарастание негативных характеристик, оберегающих систему Я от разрушения. Проведенные О.Н.Молчановой исследования показали, что люди старческого возраста, по сравнению с представителями других возрастов, обнаружили наивысшие оценки по шкале «социальные контакты» (методика «Кто Я?»). Выявленный рост самооценок по шкале «удовлетворенность работой» (для работающих пенсионеров) и «участие в труде» (для неработающих) соответствует многочисленным данным, устанавливающим факт повышения с возрастом удовлетворенности работой. Ориентация на труд, высокие оценки своей трудовой деятельности не только не исчезают с прекращением работы, но даже возрастают. Однако у лиц позднего возраста оценки, относящиеся к деловой сфере, часто носят ретроспективный характер. Обращение

к прошлому трудовому опыту может свидетельствовать не только о силе и устойчивости выработанных за прожитую жизнь стереотипов, но и о затруднениях в адаптации к условиям «незанятости», а также о желании сохранить, поддержать свой прежний статус, компетентность [11].

В целом О. Н. Молчанова выявила, что к позднему возрасту наряду с общим снижением уровневых характеристик самооценки нарастают факторы компенсации, способствующие длительному поддержанию стабильности Я-концепции, которые можно назвать *психологическим витауктом*: а) наличие у испытуемых позднего возраста высоких позиций реальной самооценки по ряду параметров; б) фиксация на позитивных чертах своего характера; в) снижение идеальных и достижимых самооценок, а также их сближение с реальной самооценкой; г) относительно высокий уровень самоотношения; д) признание своей позиции удовлетворительной (даже если она крайне низка); е) ориентация на жизнь детей и внуков; ж) ретроспективный характер самооценки. И наконец, в позднем возрасте обнаруживаются резко выраженные индивидуальные вариации особенностей Я-концепции [11].

Последнее представляется нам особенно важным. Вероятно, недостаток надежных исследований в области изменений личности объясняется широким диапазоном индивидуальных различий в проявлениях признаков старения, различными индивидуальными стратегиями адаптации к старости.

В соответствии с высказанной нами выше точкой зрения, существуют две стратегии адаптации к старости: сохранение себя как индивида и сохранение себя как личности. Они определяют факт и характер личностных изменений в старости [4].

В соответствии с первой стратегией адаптации (сокращение социальных связей с миром) картина эмоциональных переживаний приобретает специфическую старческую окраску, характерную для сенсорной депривации.

Постепенная утрата значимых глубоких социальных связей проявляется в двух важнейших особенностях психической жизни: снижении поведенческого контроля и «истощении» чувствительности. Сознательная регуляция поведения необходима лишь для социального бытия и осмыслена с точки зрения общения с другими. Ослабление поведенческого контроля определяет нарастание эгоцентричности в старости, убежденности стариков в неоспоримой справедливости их позиции и как следствие амбициозности, обидчивости и нетерпимости к возражениям, ригидности, догматизма, мнительности. Недооценка пожилыми людьми значимости сознательной регуляции своего поведения в отношении с окружающими ведет к снижению эмоционального контроля и произвольности поведения и как следствие к постепенной утрате этих навыков. Снижение функций самодетерминации и саморегуляции закономерно приводит к «заострению» личностных черт: постепенному перерастанию осторожности в подозрительность, бережливости в скупость, а также появлению консерватизма стариков, их безучастного отношения к настоящему и будущему [4].

Однако «заострение» личностных черт является лишь постепенно проявляющимся следствием выбора стратегии адаптации по принципу «замкнутого контура». Центральным моментом психологической адаптации является направленное изменение семантики информации, что проявляется в оценке самочувствия и настроения, а также фильтрация информации на всех этапах ее движения (включая ее подавление на сенсорном уровне и гаммы мнестических процессов, где главную роль играет механизм забывания). Эта система информационной защиты участвует в формировании концептуальной модели реальной действительности, по которой и строится адаптационный процесс. Стратегия адаптации по «замкнутому контуру» предполагает несколько индивидуальных вариантов: согласно их концептуальным моделям, мир видится пожи-

лым людям как неясный, непредсказуемый, иногда угрожающий, гибельный. В любом из этих вариантов концептуальной модели (даже в наиболее позитивном из них) пожилой человек не «владеет» этим миром, социально не причастен ему, перспектива его собственной жизни не зависит от него самого, а стратегия его поведения наиболее полно описывается житейским понятием: «доживать свой век». В этом смысле суть исканий и притязаний пожилого человека в данной стратегии адаптации расценивается как стремление приспособиться к жизни, которую он не принимает, и одновременно желание по возможности отдалить конец своего существования. Характерный для стариков отлет сознания в прошлое имеет особое значение — в данном варианте старения люди просто живут в прошлом, где все было ясно, потому что они сами строили свою жизнь и влияли на жизнь других. Пребывание в воспоминаниях помогает отвлечься от неясного настоящего и не думать о будущем, в котором они не видят ничего, кроме умножения физических страданий, грядущей немощи, неизбежной смерти. Заметим, что в этой стратегии адаптации, направленной на сохранение себя как индивида, разрыв временной связи между прошлым, настоящим и будущим выступает как защитный элемент стратегии, существенный компонент концептуальной модели реальной действительности. Эмоциональные переживания как субъективная сторона этой своеобразной концептуальной модели действительности направлены на защиту пожилого человека от неуправляемой реальной жизни и на стабилизацию его психических состояний и функций. По мнению Г. С. Абрамовой, эгоистическая стагнация в старости характерна для тех стариков, которые отказались от собственной экзистенции, от собственных проявлений духа и погрузились не в глубины своего Я, а замкнулись на плоскости прошлого и прервали связь с настоящим.

Эмоциональные переживания, являясь важным компонентом общего адаптационного синдрома, отражают

лично-смысловой вектор поведения, направленный в данной стратегии адаптации на защиту от действительности, на продление индивидуальной жизни путем купирования интенсивности жизненных проявлений и подавления активности личности. В связи с этим, по мнению ряда авторов, первой характерной особенностью эмоциональной жизни пожилых людей (закономерной для стратегии адаптации по «замкнутому контуру») является выраженная озабоченность — не вполне осознанное, крайне генерализованное состояние [17]. Она включает озабоченность собственным здоровьем, политическим и экономическим положением в стране (по отношению к перспективам собственной жизни), будущим детей и внуков — в целом всем понемногу. К. Рошак, как уже отмечалось, прямо указывает на адаптивный характер старческой озабоченности: по его мнению, потребность в беспокойстве и озабоченности является своеобразным механизмом непомерно разросшейся в старости потребности в избегании страдания [13].

Хроническая озабоченность помогает старым людям выработать специфическую тактику сбережения усилий, способность заранее предвидеть и избежать возмущающего воздействия (или несколько демфировать его, изменив к нему отношение) и тем самым избежать фрустрации с сопровождающим ее сильным всплеском эмоционального возбуждения, которое является губительным для душевного покоя стариков и как следствие для их хрупкого внутреннего баланса [4].

Можно отметить и еще один характерный факт в пользу адаптивной ценности старческой озабоченности: мотивационная обусловленность состояния тревоги сообщает эмоциональным переживаниям в структуре этого состояния яркую пристрастность. Эмоциональные переживания тревоги (в целом характеризуются как неприятные) несовместимы с переживаниями скуки и придают остроту субъективной картине окружающей действительности.

Озабоченность по поводу своего здоровья часто проявляется у стариков в форме ипохондрической фиксации и побуждает развитие новых интересов и потребностей в обогащении медицинскими знаниями в области лучших способов лечения и других форм борьбы со старческими недугами.

Другим характерным эмоциональным состоянием пожилых людей в соответствии с данной стратегией адаптации является возрастно-ситуативная депрессия при отсутствии жалоб на это состояние. В целом старческая депрессия проявляется в ослаблении аффективного тонуса, замедлении аффективной живости, отставленности аффективных реакций; при этом лицо старого человека ограничено в возможностях передать душевные эмоциональные движения [17]. Анализ этого состояния показывает, что характеризующие его эмоциональные переживания отражают смысл жизнедеятельности в условиях данного типа адаптации — уход от активного участия в жизни общества, переосмысление его значения для себя, отказ от ценностей социального мира. Пожилые люди сообщают о чувстве пустоты окружающей жизни, ее суетности и ненужности. Все происходящее перед их глазами кажется им малозначимым и неинтересным; интересной, полной смысла представляется лишь жизнь в прошлом, и она никогда не вернется. Но эти переживания воспринимаются пожилыми людьми как обычные и не носят болезненного характера. Они являются результатом переосмысления жизни, носителями новых смыслов и имеют адаптационную ценность, поскольку предохраняют человека от стремлений, борьбы и от сопряженного с ним волнения, которое крайне опасно для стариков. Существует немало исследований, доказывающих, что сильное волнение вызывает ослабление способности самоконтроля у старых людей и как следствие грубые конфабуляции; а также усиливает страх, неуверенность в себе, чувство неполноценности и отчаяния [4].

Характерно, что стратегия адаптации к старости по принципу «замкнутого контура» часто сопряжена с переживанием одиночества. Это не значит, что данная стратегия более другой связана с жизнью в затворничестве. Как показывают исследования, переживание одиночества связано с когнитивной оценкой качества и удовлетворенностью людьми своими социальными связями. По мнению К. Роджерса, переживание одиночества порождается индивидуальным восприятием диссонанса между истинным Я и тем, как видят Я другие [8]. Как было показано ранее, выбор данной стратегии адаптации обуславливает постепенное снижение поведенческого контроля и рефлексии, в связи с чем пожилые люди с трудом представляют или просто не задумываются о том, как видят и оценивают их окружающие. Однако, понимая, что поведение их бывает неадекватным, они часто отказываются от общения, все больше уходя в себя, и переживание одиночества перерастает у них в ощущение необъяснимого страха, отчаяния, сильного беспокойства [8]. Когда переживание одиночества у старых людей приобретает устойчивый характер, они склонны винить в этом себя, что увеличивает риск глубокой депрессии. Оценка своего поведения как не вполне адекватного и сопутствующее усиление беспокойства обуславливают специфическое для одиноких пожилых людей восприятие окружающей действительности как непредсказуемой и не поддающейся контролю. Переживание снижения контроля, в свою очередь, приводит к ощущению собственной беспомощности и безнадежности. Интересно, что социальные контакты, которые пожилые люди не могут сами регламентировать, не приносят им удовлетворения, но порождают неприятное чувство зависимости [8]. Последнее переживается особенно остро. Ощущение зависимости, беспомощности, непричастности внешнему для них социальному миру является тем эмоциональным аккомпанементом старости, которое по-

зволяет самим пожилым людям оценивать этот возраст как несчастье и позор [4].

У людей, избравших в старости цель сохранения себя как личности, сохранения системы социальных связей, считающих необходимой для себя и важной для других передачу своего жизненного опыта, личность в старости не претерпевает существенных изменений. Принятие ими состояния старости, открытие в нем нового смысла во многом обуславливают особую структуру эмоциональных переживаний этих пожилых людей, поскольку смысл жизни именно переживается как «причастность жизни и эти переживания относительно независимы от внешних и внутренних обстоятельств жизни» (В. Франкл).

Сравнение эмоциональных переживаний пожилых людей, характеризующихся альтернативными стратегиями адаптации к старости, показывает, что стратегия сохранения себя как индивида сопряжена со сбережением эмоциональных ресурсов; в то время как стратегия сохранения себя как личности предполагает относительно большие возможности траты эмоциональных ресурсов [4]. Как отмечает Р. М. Грановская, если порыв к продолжению социальной активности силен, то он провоцирует отрыв от реальности даже в область возможности тратить эмоциональную энергию; и те, кто долго наслаждается жизнью в старости, — это активные личности, а не скупцы, малотрапящие свои чувства и свои силы на действие.

Целостная характеристика всей гаммы переживаний смысла и качества жизни человека в старости в литературе часто обозначается как «удовлетворенность жизнью» и является предметом дискуссии. Так, Н. Ф. Шахматов считает, что удовлетворенность пожилых людей их жизнью в статусе пенсионера обусловлена выработкой спокойной, созерцательной, самодостаточной жизненной позиции, исключая какие-либо устойчивые стремления [17]. По мнению автора, эта новая жизненная позиция, определяющая весь спектр положительных эмоциональных пере-

живаний в старости, выражается в житейском изречении: «Живи, пока живется» и имеет все признаки творческой работы. Люди, для которых характерна эта жизненная позиция, не задумываются над смыслом своей жизни — они полностью поглощены процессом жизни. По нашему мнению, такая жизненная позиция определяет адаптацию к старению по типу сохранения себя как индивида. Способность радоваться каждому мгновению — это важный аспект эмоциональной жизни пожилых людей, но устойчивость этих переживаний обеспечивается ощущением «присутствия в жизни», ощущением подконтрольности своей жизни самому себе, а это, в свою очередь, связано с сохранением связи интересов пожилых людей с интересами общества. В противном случае, если сфера интересов стариков замкнута на них самих, очарованность процессом жизни будет длиться лишь краткое мгновение, вслед за которым последует оценка этой прекрасной жизни как внешней по отношению к ним самим, безразличной к ним, оттолкнувшей их, ускользающей от них [4].

Глобальная оценка качества и смысла жизни в старости, отражающаяся в эмоциональном переживании удовлетворенностью жизнью, является сложным и недостаточно изученным феноменом. Анализ литературы и собственные исследования позволяют выдвинуть предположение о том, что факторы, обуславливающие удовлетворенность жизнью в старости, отличны от факторов, обуславливающих неудовлетворенность ею. Факторы первого рода связаны с оценкой пожилыми людьми смысла своей жизни для других, с наличием жизненной цели и временной перспективы, связывающей их настоящее, прошлое и будущее. К этой группе факторов можно отнести большие и малые успехи в реализации жизненной цели, систему интересов и рефлексию значимости своей жизни в глазах окружающих. Факторы второго рода связаны с оценкой внешних и внутренних условий жизни. Они обуславливают неудовлетворенность жизнью как суммарное переживание, скла-

дывающееся из озабоченности своим ухудшающимся здоровьем, внешностью, нехваткой материальных средств, актуальным отсутствием физической и моральной поддержки, фактической изоляцией. Эта группа факторов в меньшей степени воздействует на положительную оценку качества жизни: сам факт совместного проживания с детьми (со всеми вытекающими из него последствиями), наличие собеседника в лице врача, сиделки или внука, временное улучшение здоровья не делают стариков счастливыми и удовлетворенными в целом своей жизнью. Ориентация на те или иные стороны жизни определяется выбором стратегии адаптации к старости, поскольку оценка значимости своей жизни для других, ориентация жизненных планов на будущее обуславливают гамму положительных переживаний качества жизни и отвлекают от болезненных ощущений немощности, слабости, от страха беспомощности и близости смерти. При этом сами положительные переживания меняются, по сути они становятся менее интенсивными, но более глубокими. Вместе с жизненной мудростью центральным психологическим новообразованием старости является способность жить более глубокими слоями души, но это лишь возможность, которую человек сможет или не сможет реализовать. В целом положительные достижения и ценности старости — это область возможного [4].

Обзор изменения личностных проявлений в старости делает чрезвычайно актуальной для геронтопсихологии проблему типологии старения. Попыток описания типов старения было сделано очень много. Здесь будут приведены наиболее известные из них. В типологии Ф. Гизе выделяются три типа стариков и старости: 1) старик-негативист, отрицающий у себя какие-либо признаки старости; 2) старик-экстравертированный, признающий наступление старости через внешние влияния и путем наблюдения за изменениями (выросла молодежь, расхождение с нею во взглядах, смерть близких, изменение своего положения

в семье, изменения — новшества в области техники, социальной жизни и т. д.); 3) интравертированный тип, для которого характерно острое переживание процесса старения. Человек не проявляет интереса к новому, погружается в воспоминания о прошлом, малоподвижен, стремится к покою и т. п. [3].

И. С. Кон выделяет следующие социально-психологические виды старости. Первый тип — активная творческая старость — когда ветераны, уходя на заслуженный отдых, продолжают участвовать в общественной жизни, воспитании молодежи и т. д., живут полноценной жизнью, не испытывая какой-либо ущербности. Второй тип старости характеризуется тем, что пенсионеры занимаются делами, на которые раньше у них просто не было времени: самообразованием, отдыхом, развлечениями и т. п. То есть для этого типа стариков тоже характерны хорошая социальная и психологическая приспособляемость, гибкость, адаптация, но энергия направлена главным образом на себя. Третий тип (это преимущественно женщины) находит главное приложение своих сил в семье. А поскольку домашняя работа неисчерпаема, то женщинам, занимающимся ею, просто некогда хандрить, скучать. Однако, отмечают психологи, удовлетворенность жизнью у этой группы людей ниже, чем у первых двух. Четвертый тип — это люди, смыслом жизни которых становится забота о собственном здоровье. С этим связаны и разнообразные формы активности, и моральное удовлетворение. Вместе с тем обнаруживается склонность (чаще у мужчин) к преувеличению своих действительных и мнимых болезней, повышенная тревожность (цит. по [3]).

Наряду с выделенными благополучными типами старости И. С. Кон обращает внимание и на отрицательные типы развития: а) агрессивные старые ворчуны, недовольные состоянием окружающего мира, критикующие все, кроме самих себя, всех поучающие и терроризирующие окружающих бесконечными претензиями; б) разочаро-

ванные в себе и собственной жизни, одинокие и грустные неудачники, постоянно обвиняющие себя за действительные и мнимые упущенные возможности, делаая себя тем самым глубоко несчастными.

Довольно широко в мировой психологической литературе поддерживается классификация, которую предложила Д. Б. Бромлей, она выделяет пять видов приспособления личности к старости (цит. по [3]):

1. *Конструктивное отношение* человека к старости, при котором пожилые и старые люди внутренне уравновешены, имеют хорошее настроение, удовлетворены эмоциональными контактами с окружающими людьми. Они в меру критичны по отношению к себе и вместе с тем весьма терпимо относятся к другим, к их возможным недостаткам. Не драматизируют окончание профессиональной деятельности, оптимистически относятся к жизни, а возможность смерти трактуют как естественное событие, не вызывающее печали и страха. Не пережив в прошлом слишком много травм и потрясений, они не проявляют ни агрессии, ни подавленности, имеют живые интересы и постоянные планы на будущее. Благодаря своему положительному жизненному балансу они с уверенностью рассчитывают на помощь окружающих. Самооценка этой группы пожилых и старых людей довольно высока.

2. *Отношение зависимости*. Зависимая личность — это человек, подчиненный кому-либо, зависимый от супружеского партнера или от своего ребенка, не имеющий слишком высоких жизненных претензий и благодаря этому охотно уходящий из профессиональной среды. Семейная среда обеспечивает ему ощущение безопасности, помогает поддерживать внутреннюю гармонию, эмоциональное равновесие, не испытывать ни враждебности, ни страха.

3. *Оборонительное отношение*, для которого характерны преувеличенная эмоциональная сдержанность, некоторая прямолинейность в своих поступках и привычках, стремление к «самообеспеченности» и неохотному принятию

помощи от других людей. Люди данного типа приспособления к старости избегают высказывать собственное мнение, с трудом делятся своими проблемами, сомнениями. Оборонительную позицию занимают иногда по отношению ко всей семье: если даже имеются какие-то претензии и жалобы в адрес семьи, они их не выражают. Защитным механизмом, который они используют против страха смерти и обездоленности, является их активность «через силу», постоянная подпитка внешними действиями. Люди с оборонительным отношением к наступающей старости с большой неохотой и только под давлением окружающих оставляют свою профессиональную работу.

4. *Отношение враждебности к окружающим.* Люди с таким отношением агрессивны, взрывчаты и подозрительны, стремятся «переложить» на других людей вину и ответственность за собственные неудачи, не совсем адекватно оценивают действительность. Недоверие и подозрительность заставляют их замыкаться в себе, избегать контактов с другими людьми. Они всячески отгоняют мысль о переходе на пенсию, т. к. используют механизм разрядки напряжения через активность. Их жизненный путь, как правило, сопровождался многочисленными стрессами и неудачами, многие из которых превратились в нервные заболевания. Люди, относящиеся к данному типу отношения к старости, склонны к острым реакциям страха, они не воспринимают свою старость, с отчаянием думают о прогрессирующей утрате сил. Все это соединяется еще и с враждебным отношением к молодым людям, иногда с переносом этого отношения на весь «новый, чужой мир». Такой своего рода бунт против собственной старости сочетается у этих людей с сильным страхом смерти.

5. *Отношение враждебности человека к самому себе.* Люди такого типа избегают воспоминаний, потому что в их жизни было много неудач и трудностей. Они пассивны, не бунтуют против собственной старости, лишь безропотно принимают то, что посылает им судьба. Невозможность

удовлетворить потребность в любви является причиной депрессий, претензий к себе и печали. С этими состояниями соединяются чувства одиночества и ненужности. Собственное старение оценивается достаточно реалистично: завершение жизни, смерть трактуется этим людьми как избавление от страданий (цит. по [3]).

Представленные основные типы старости, отношения к ней не исчерпывают всего многообразия проявлений поведения, общения, деятельности стареющего человека, многообразия индивидуальностей. Классификации носят ориентировочный характер с тем, чтобы составить некоторую базу для конкретной (исследовательской или практической) работы с людьми пожилого и старческого возраста [3].

8.5. Особенности познавательных процессов в старости

По данным американских исследователей (системных отечественных исследований в этой области очень мало), существуют некоторые разногласия по поводу степени снижения интеллектуальной деятельности при нормальном старении. Как бы там ни было, большинство умственных навыков остаются относительно сохранными. Широкомасштабные исследования памяти показали, что связанное со старением ухудшение памяти не является настолько общим (или репрезентативным) и настолько серьезным, как считалось ранее. Многие проблемы с памятью, от которых страдают пожилые люди, нельзя считать неизбежными последствиями старения. Их провоцируют другие факторы, такие, как депрессия, прекращение активной деятельности или побочное действие лекарственных препаратов. Но когда когнитивное снижение действительно происходит, например, снижение скорости обработки информации в процессе познания, имеют место и соответст-

вующие компенсации, так что любая потеря почти не влияет на повседневную жизнь [6].

Скорость выполнения операций. Одно из главных изменений познавательной способности в поздней взрослости — это снижение скорости выполнения физических и умственных операций. Многие исследования подтверждают, что те интеллектуальные функции, которые сильно зависят от скорости выполнения операций, обнаруживают спад в период поздней взрослости. У пожилых людей возрастает время реакции, замедляется обработка перцептивной информации и снижается скорость когнитивных процессов. Отчасти эта медлительность может объясняться тем, что пожилые больше молодых ценят точность. При тестировании пожилые люди стараются правильно ответить на каждый вопрос и реже пытаются угадать нужный ответ. Кроме того, для них могут быть менее привычными некоторые типы заданий, используемых в ситуации тестирования. Например, пожилых людей часто сравнивают со студентами по результатам тестов на запоминание бессмысленных слогов. Студентам, однако, приходится регулярно заучивать новые слова перед экзаменами. У пожилых людей меньше практики такого рода (во всяком случае вряд ли они занимались этим давно). Поэтому некоторые из таких сравнений выглядят искусственными. Пожилые люди могут иногда действовать медленнее потому, что в последнее время не пользовались каким-то конкретным навыком. Анализ результатов выполнения стандартизованных заданий на проверку памяти показывает, что 30- и 70-летние выполняют их с разной скоростью [6].

Однако у старых людей есть возможности компенсировать потери в скорости — и они их активно используют. В одном эксперименте пожилые машинистки справились с работой ничуть не хуже молодых, хотя, казалось бы, и время реакции у них больше, и пальцы двигаются не так ловко. Почему это произошло? Когда исследователь ограничил количество слов, которое может заранее прочитать

машинистка, скорость работы пожилых машинисток значительно снизилась, на молодых же это почти не отразилось. По-видимому, для того чтобы печатать быстрее, пожилые машинистки научились заранее прочитывать и удерживать в памяти отрывки текста. Немного потренировавшись, пожилые люди часто в состоянии компенсировать потерю скорости, а во многих случаях почти восстановить прежнюю скорость [6].

Память

Сенсорное хранилище. Сенсорное хранилище — это очень кратковременная зрительная или слуховая память, удерживающая поступающую на вход сенсорную информацию в течение нескольких секунд до начала ее обработки. По-видимому, пожилые люди способны принимать и удерживать все же чуть меньше информации, чем молодые. В среднем их объем восприятия несколько меньше, особенно когда два события происходят одновременно. Причины этого еще не вполне ясны. Возможно, у пожилых людей хуже работают зрительная и слуховая системы. Может быть, у них снижается избирательность внимания или способность к распознаванию паттернов. А может быть, у них просто ниже мотивация, необходимая для успешного выполнения задач, требующих повышенной точности. В любом случае, незначительная утрата сенсорной памяти, наблюдаемая в старости, вряд ли будет очень заметна в повседневной жизни. В жизни большинство предметов и явлений можно рассматривать дольше, чем в лабораторных экспериментах, где на это отводятся доли секунды. Исключения составляют дорожные знаки, распознавание которых может вызывать некоторые сложности у пожилых водителей [6].

Первичная память (кратковременная память). Первичная память — хранилище с ограниченным объемом. В ней находится только то, что у человека в настоящий момент «в мыслях». Большинство исследований не обнаружило

существенных различий между первичной памятью молодых и пожилых людей [6].

Вторичная память (долговременная память). По сравнению с сенсорной и первичной памятью во вторичной памяти, как показывают исследования, наблюдаются очевидные возрастные различия. Согласно работам, посвященным изучению процессов заучивания и воспроизведения, пожилые люди часто запоминают меньше слов из списка и меньше деталей рисунка. Но что является причиной этих различий: уменьшение объемов памяти или изменение процессов запоминания и припоминания? В некоторых исследованиях памяти указывается, что у пожилых людей, по-видимому, ниже эффективность организации, повторения и кодирования запоминаемого материала. Однако после тщательного инструктирования и небольшой практики они справляются с этими операциями существенно лучше. Даже самые старые (те, кому около восьмидесяти) выигрывают от такой тренировки [6].

Эффективность обучения, однако, не безгранична. Даже после тренировки людям за 70 не всегда удается достичь уровня молодых взрослых. Согласно некоторым исследованиям, в которых сравнивалась память старых и молодых людей, обучение на самом деле только увеличивает разрыв в результатах, потому что молодым обучение дает больше, чем старикам. Это позволяет заключить, что резервные возможности развития у пожилых людей меньше, чем у молодых взрослых, по крайней мере в том, что касается определенных навыков. Короче говоря, старые люди имеют меньше возможностей для совершенствования, или, по-другому, обладают меньшей пластичностью [6].

Третичная память. Третичная память, или память на отдельные события, по всей видимости, сохраняется у пожилых людей практически полностью. В самом деле, согласно некоторым исследованиям, пожилые люди лучше припоминают подробности исторических событий, чем люди более молодые. Это особенно касается исторических со-

бытии, в которых старики непосредственно участвовали, а молодые взрослые узнали о них только из вторых рук. Следует также отметить, что пожилые люди, как и все остальные, различаются по уровню мнемических способностей. Более образованные люди обычно лучше выполняют тесты памяти. А люди, активно занимающиеся интеллектуальным трудом, выполняют эти тесты лучше тех, кто им не занимается.

В общем в таких видах памяти, как сенсорная, первичная (кратковременная) и третичная (на отдаленные события), сколько-нибудь существенных возрастных различий у взрослых людей не обнаружено. Такие различия обнаружены во вторичной (долговременной) памяти, но и они зависят от ряда факторов, не связанных с возрастом. Пожилые люди, действительно, могут показать плохие результаты в тестах памяти, если для выполнения заданий требуется применение непривычных приемов организации и повторения запоминаемого материала. Большинство из них, однако, улучшит свои результаты после обучения этим приемам. Кроме того, память пожилых людей избирательна: более интенсивный и значимый материал они запоминают легче [6].

Исследования изменений в поздней старости (70—90 лет) по типам памяти обнаружили следующие закономерности: особенно страдает механическое запечатление; лучше всего сохраняется логическая память; образная память ослабевает больше, чем смысловая, но при этом запоминание сохраняется лучше, чем при механическом запечатлении; основой* прочности памяти в старческом возрасте являются внутренние смысловые связи; ведущим видом памяти становится логическая память [3].

Мудрость. Хотя в использовании возможностей памяти молодые явно превосходят пожилых, в том, что касается мудрости, часто верно обратное. Мудрость — это экспертная система знаний, ориентированная на практическую сторону жизни и позволяющая выносить взвешенное суж-

дение и давать полезные советы по жизненно важным вопросам. Экспертные знания, которые ассоциируются с мудростью, можно разделить на пять категорий: фактуальные знания, процедурные знания, контекстуальные (связанные с событиями в личной жизни и историческими переменами) знания, знание относительно жизненных ценностей и знание непредсказуемой изменчивости жизни (см. рисунок, который дан по [6]).



Модель мудрости, по П. Балтесу

Мудрость — это когнитивное свойство, в основе которого лежит кристаллизованный, культурно-обусловленный интеллект и которое, по всей вероятности, связано с опытом и личностью человека. Кристаллизованный интеллект вырастает из обеспечиваемых культурой знаний и той информации, которые индивидум накапливает об окружающем мире и человеческих отношениях.

Пол Балтес и его коллеги много лет посвятили изучению такого сложного предмета, как мудрость, чтобы построить модель ее развития и определить ее характеристи-

ки. Согласно Балтесу, можно выделить пять основных свойств мудрости. Во-первых, мудрость связана, главным образом, с решением важных и сложных вопросов. Часто это вопросы, касающиеся смысла жизни. Во-вторых, уровень знаний, суждений и советов, отражаемый в мудрости, исключительно высок. В-третьих, знания, связанные с мудростью, необычайно широки, глубоки и сбалансированы и могут применяться в особых ситуациях. В-четвертых, мудрость сочетает в себе ум и добродетель (характер) и используется как ради личного благополучия, так и для пользы человечества. В-пятых, хотя достичь мудрости нелегко, большинство людей распознают ее без труда [6].

Определение мудрости. Это взвешенные суждения и полезные советы по важным или неясным вопросам жизни [6].

Литература по теме

1. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
2. Выготский Л. С. Дефект и компенсация // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1983. — Т. 5.
3. Возрастная психология / М. В. Гамезо, В. С. Герасимова, Г. Г. Горелова, Л. М. Орлова. — М.: Издательский дом «Ноосфера», 1999.
4. Ермолаева М. В. Структура эмоциональных переживаний в старости // Мир психологии. — 1999. — № 2. — С. 123—133.
5. Козлов А. А. Старость: социальная разобщенность или целостность? // Мир психологии. — 1999. — № 2. — С. 80—96.
6. Крайг Г. Психология развития. — СПб: «Питер», 2000.
7. Краснова О. В. Социальная психология старения как основная составляющая социальной геронтологии // Мир психологии. — 1999. — № 2. — С. 96—106.
8. Лабиринты одиночества / Под ред. Н. Е. Покровского. — М.: Прогресс, 1989.
9. Лидере А. Г. Возрастно-психологические особенности консультирования пожилых людей // Психология зрелости и старения. — 1998. — № 4. — С. 13—22.
10. Медведева Г. П. Роль психологической компетентности социального работника в организации социального обслуживания пожилых людей // Мир психологии. — 1999. — № 2. — С. 164—168.

11. Молчанова О. Н. Специфика Я-концепции в позднем возрасте и проблема психологического витоукта // Мир психологии. — 1999. — № 2. — С. 133-141.
12. Пряжников Н. С. Личностное самоопределение в преклонном возрасте // Мир психологии. — 1999. — № 2. — С. 111—123.
13. Рощак К. Психологические особенности личности в пожилом возрасте: Автореф. дис... канд. психол. наук. — М., 1990.
14. Фельдштейн Д. И. Психология взросления. — М.: МПСИ: «Флинта», 1999.
15. Фролькист В. В. Системный подход, саморегуляция и механизмы старения // Геронтология и гериатрия. — Киев, 1985. — С. 12—23.
16. Чудновский В. Э. К проблеме адекватности смысла жизни // Мир психологии. — 1999. — № 2. — С. 74—80.
17. Шахматов Н. Ф. Психическое старение. — М.: Медицина, 1966.
18. Эриксон Э. Детство и общество. — СПб.: Ленато АСТ, 1996.
19. Яцемирская Р. С. Социальная геронтология / Р. С. Яцемирская, И. Г. Беленькая. — М.: ВЛАДОС, 1999.

Контрольные вопросы и задания

1. Каковы основания включения геронтопсихологии как раздела в психологию развития? [1,7, 11, 14].
2. Каковы основные проблемы психологии старения и старости? [4, 5, 7, 11, 14].
3. В чем сущность явления витоукта в старости? [11].
4. Каковы представления о социальной ситуации развития и ведущей деятельности в старости? [4,12].
5. Каковы особенности эмоциональных состояний в старости? Какие стрессоры являются типичными для старости? [3,4].
6. Опишите известные вам типы старения [3,4].
7. Опишите известные вам примеры творческой старости. В чем, по вашему мнению, заключается причина интеллектуальной и личностной сохранности в случаях творческого долголетия?
8. Опишите характеристики мудрости. Что вы могли бы добавить к определению мудрости, приведенному в данном пособии?

Дайте определения следующих понятий

- > Геронтопсихология.
- > Ограничение механизмов саморегуляции.
- > Витоукт.
- > Социальная геронтология.
- > «Программированное» старение.
- > «Непрограммированное» старение.
- > Психологическое старение.
- > Социальное старение.
- > «Социальный протез» компенсации дефекта.
- > Разобществление.
- > Индивидуальные стратегии адаптации к старости.
- > Ипохондрическая фиксация.
- > «Заострение» личностных черт.
- > Мудрость.

Оглавление

Рекомендации к пользованию методическим пособием. . . 3

Часть 1

Теоретические проблемы психологии развития

Тема 1. Предмет, задачи и методы психологии развития . 6

Тема 2. Психологическое понятие возраста и проблема периодизации психического развития. 20

- 2.1. Психологическое понятие возраста. 20
- 2.2. Проблема периодизации психического развития в психологии развития. 36

Тема 3. Представления о движущих силах, источниках и условиях психического развития в зарубежной и отечественной психологии. 50

- 3.1. Теория онтогенетического развития психики в зарубежной психологии. 50
 - 3.1.1. Биогенетические концепции в зарубежной психологии развития 50
 - 3.1.2. Социогенетические концепции психического развития. 85
- 3.2. Теории психического развития в отечественной психологии. 92

Часть 2

Психологическая характеристика периодов онтогенетического развития

Тема 1. Младенческий возраст (2—12 мес.) 108

- 1.1. Кризис новорожденное™. 108
- 1.2. Младенчество (2—12 мес.). 112
- 1.3. Кризис одного года. 119

Тема 2. Ранний возраст (1—3 года) 123

- 2.1. Социальная ситуация развития. 123
- 2.2. Ведущий тип деятельности. 125
- 2.3. Основные новообразования возраста 130
- 2.4. Кризис трех лет. 140

Тема 3. Дошкольный возраст (3 — 6—7 лет) 144

- 3.1. Социальная ситуация развития. 144
- 3.2. Ведущая деятельность. 145
- 3.3. Развитие личности дошкольника. 158
- 3.4. Познавательное развитие дошкольника 164
- 3.5. Общение дошкольника со взрослыми и сверстниками 174
- 3.6. Кризис семи лет. 175
- 3.7. Психологическая готовность детей к школе. . . 176

Тема 4. Младший школьный возраст (7—10, 11 лет) . . 181

- 4.1. Социальная ситуация развития. 181
- 4.2. Ведущая деятельность в младшем школьном возрасте. 183
- 4.3. Познавательное развитие младшего школьника 189
- 4.4. Развитие личности младшего школьника . . . 197
- 4.5. Особенности общения младшего школьника . . 201

Тема 5. Подростковый возраст (10—11 — 15—16 лет) . 206

- 5.1. Социальная ситуация развития. 206
- 5.2. Кризис подросткового возраста. 212
- 5.3. Ведущая деятельность в подростковом возрасте 232
- 5.4. Формирование личности подростка 235
- 5.5. Особенности общения подростка 242
- 5.6. Особенности развития познавательных процессов подростков. 250

Тема 6. Юношеский возраст (17—18 лет — 23 года).	254
6.1. Социальная ситуация развития	254
6.2. Ведущая деятельность в юношеском возрасте.	257
6.3. Развитие личности в юношеском возрасте.	261
6.4. Интеллектуальное развитие в юности	274
6.5. Общение в юношеском возрасте.	276
Тема 7. Зрелый возраст.	285
7.1. Общая характеристика возраста. Социальная ситуация развития	285
7.2. Общие представления о ведущей деятельности в зрелом возрасте.	291
7.3. Развитие личности в зрелом возрасте. Особенности зрелой личности.	298
7.4. Развитие психологических и психофизиологических функций в зрелом возрасте.	309
Тема 8. Старость.	318
8.1. Общая характеристика возраста	318
8.2. Теории старения и старости	325
8.2.1. Биологические теории старения	326
8.2.2. Социально-психологические подходы к старению и старости	328
8.2.3. Психоаналитические подходы к старости	331
8.3. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в старости.	335
8.4. Особенности личности в старости.	345
8.5. Особенности познавательных процессов в старости	361