

О. А. Карбанова

# Возрастная ПСИХОЛОГИЯ

Конспект лекций

Высшее образование



## Содержание

Предисловие .....	6
Лекция 1	
<b>Предмет и задачи возрастной психологии</b>	
1.1. Общая характеристика .....	7
1.2. Понятие «развитие».....	11
1.3. Основные теоретические модели развития .....	16
1.4. Теоретические и практические задачи психологии развития .....	17
1.5. Основные разделы возрастной психологии.....	19
1.6. Связи возрастной психологии с другими разделами психологии .....	20
Лекция 2	
<b>Возрастная психология как самостоятельная научная дисциплина</b>	
2.1. Социально-историческая природа детства.....	23
2.2. Развитие детства в истории общества.....	30
2.3. Предпосылки возникновения возрастной психологии как самостоятельной научной дисциплины.....	34
Лекция 3	
<b>Стратегии и методы возрастной психологии</b>	
3.1. Методы исследования.....	36
3.2. Проекты (формы) исследования психического развития в онтогенезе .....	45
3.3. Стратегии исследования .....	46
Лекция 4	
<b>Факторный подход к проблеме движущих сил психического развития ребенка</b>	
4.1. Общая характеристика .....	49
4.2. Теории нативизма.....	51
4.3. Теории эмпиризма. Проблема движущих сил психического развития ребенка в бихевиоризме.....	62
4.4. Теория конвергенции двух факторов.....	67
Лекция 5	
<b>Концепция психического развития ребенка З. Фрейда</b>	
5.1. Движущие силы психического развития .....	72
5.2. Развитие сексуальных целей и сексуальных объектов .....	74
5.3. Развитие структуры личности.....	75
5.4. Развитие защитных механизмов .....	76
5.5. Стадии психосексуального развития .....	77

Лекция 6

**Проблема развития мышления ребенка в ранних работах**

**Ж. Пиаже**

- 6.1. Основные закономерности ..... 82
- 6.2. Стадии развития мышления ..... 86
- 6.3. Проблема эгоцентрической речи и эгоцентрического мышления ..... 89

Лекция 7

**Операциональная концепция развития интеллекта**

**Ж. Пиаже**

- 7.1. Движущие силы развития ..... 93
- 7.2. Основные стадии развития интеллекта ..... 95

Лекция 8

**Эпигенетическая теория развития личности Э. Эриксона**

- 8.1. Движущие силы развития ..... 105
- 8.2. Периодизация развития личности ..... 108

Лекция 9

**Культурно-исторический подход. Теория психического развития ребенка Л. С. Выготского**

- 9.1. Основные закономерности психического развития ребенка ..... 121
- 9.2. Учение о психологическом возрасте ..... 123
- 9.3. Учение о высших психических функциях ..... 127
- 9.4. Проблема соотношения обучения и развития ..... 134
- 9.5. Значение концепции Л. С. Выготского ..... 137

Лекция 10

**Проблема движущих сил и причин психического развития ребенка в деятельностном подходе**

- 10.1. Принцип социально-исторической обусловленности развития психики ..... 138
- 10.2. Роль социальной среды и наследственности ..... 141
- 10.3. Роль общения ..... 142
- 10.4. Роль деятельности. Понятие «ведущая деятельность» ..... 144

Лекция 11

**Проблема возраста и возрастной периодизации в культурно-историческом подходе**

- 11.1. Критерии возрастной периодизации ..... 148
- 11.2. Периодизация психического развития ребенка  
Д. В. Эльконина ..... 150

## Лекция 12 Младенческий возраст

- 12.1. Особенности пренатального развития ребенка ..... 155
- 12.2. Кризис новорожденности ..... 156
- 12.3. Возникновение потребности в общении со взрослым ..... 159
- 12.4. Психологические особенности младенческого возраста ..... 162

## Лекция 13 Ранний возраст

- 13.1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность ..... 168
- 13.2. Закономерности в развитии предметно-орудийных действий ..... 171
- 13.3. Психологические новообразования умственного развития .... 172
- 13.4. Эмоционально-личностное развитие ..... 175
- 13.5. Кризис трех лет ..... 181

## Лекция 14 Дошкольный возраст

- 14.1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность ..... 185
- 14.2. Теории детской игры ..... 186
- 14.3. Психологические новообразования ..... 198
- 14.4. Психологическая готовность ребенка к школе ..... 201

## Лекция 15

### Младший школьный возраст

- 15.1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность ..... 205
- 15.2. Проблема психологической адаптации ребенка к школе ..... 210
- 15.3. Психологические новообразования младшего школьного возраста ..... 213

## Лекция 16 Подростковый

### возраст

- 16.1. Место подросткового возраста в периодизации ..... 216
- 16.2. Социальная ситуация развития, ведущая деятельность и психологические новообразования ..... 218

## Лекция 17 Зрелые

### возрасты

- 17.1. Критерий достижения взрослости ..... 225
- 17.2. Проблема периодизации ..... 225
- 17.3. Возрастные кризисы ..... 229
- 17.4. Развитие когнитивной сферы ..... 231

- Вопросы для самопроверки ..... 233
- Список литературы ..... 235

## Предисловие

Возрастная психология и психология развития — современная, быстро развивающаяся отрасль науки. Ее отличительной особенностью является социальная востребованность: ни одна проблема воспитания подрастающего поколения не решается без ориентации на фундаментальные научные теории и исследования в этой области. Практическая ориентированность, социальная значимость, быстрое внедрение результатов, расширение сфер приложения теоретических положений, — все это налагает особую ответственность на специалистов, работающих в этой области.

Разнообразие теоретических подходов, в буквальном смысле «лавина» зарубежных исследований и публикаций, ни в коей мере не уменьшает значения концепции психического развития ребенка, разработанной Л. С. Выготским и его учениками. Периодизация Д. Б. Эльконина — самая практичная теория, обеспечивающая возможность плодотворной работы в области возрастнопсихологического консультирования и оказания помощи детям, подросткам и их родителям. Автору посчастливилось на протяжении ряда лет слушать на факультете психологии МГУ им. М. В. Ломоносова лекции Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева. Структура курса возрастной психологии выкристаллизовывалась на этих лекциях, пользовавшихся огромным успехом и признанием не только студентов, но и всех «вольнотружателей» университета.

Конспекты лекций, представленные в настоящем пособии, продолжают заложенную традицию, сохранив общую структуру курса возрастной психологии Д. Б. Эльконина. Критический анализ теорий детского развития, проблемы его условий и причин, характеристика возрастных стадий даны сквозь призму предложенной им периодизации. К сожалению, ограниченный объем издания оставляет за пределами обсуждения ряд актуальных тем, являющихся «точками роста» современной психологии. Это проблемы универсальности и нормативности психического развития человека в онтогенезе, типологии развития, соотношения возрастного и функционального развития, генезиса и факторов жизнестойкости и уязвимости ребенка и многое другое.

Жанр «конспект» предполагает обращение читателя к литературе для более углубленного знакомства с кругом проблем, обсуждаемых в пособии. Список рекомендуемой литературы позволит составить более полное представление об основных проблемах современной психологии развития и подходах к их решению. В основе конспекта лекций — курс по возрастной психологии, который автор читает для студентов факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова на протяжении последних 20 лет.

## Лекция 1

### Предмет и задачи возрастной психологии

#### 1.1. Общая характеристика

*Предмет возрастной психологии* изучает закономерности психического развития человека в онтогенезе и особенности развития психики, сознания, личности и ее деятельности на каждой из возрастных стадий развития.

*Онтогенез* — это индивидуальное развитие от рождения до смерти. Данная формулировка не совпадает с определением онтогенеза в биологии, где он понимается как индивидуальное развитие от момента зачатия и зарождения новой жизни до смерти. Это не случайное расхождение. Согласно концепции, развиваемой в отечественной психологии, психика и психическое отражение представляют собой новообразования кризиса новорожденного™. Психические формы отражения возникают в момент рождения. Период пренатального развития (от момента зачатия до рождения) характеризуется иными формами отражения и иным типом развития, поэтому в общую периодизацию психического развития человека этот период не включен.

Курс включает три основных раздела: предмет, задачи, методы возрастной психологии; детерминанты (движущие силы, причины и условия) психического развития ребенка и взрослого; характеристики отдельных возрастных стадий.

Интерес к возрастной психологии обусловлен как теоретическими проблемами изучения закономерностей развития психики в онтогенезе, проявляющими себя в парадоксах развития, так и практическими задачами обучения и воспитания нового поколения, которые ставит общество перед возрастной психологией.

Прежде всего, обратимся к парадоксам развития, занимающим умы исследователей, философов, общественных деятелей на протяжении ряда веков.

Парадокс первый: от беспомощности в начале онтогенеза к могуществу в зрелости. Как из самого беспомощного существа среди новорожденных всех видов формируется гармоничная, интеллекту-

ально мощная в зрелости личность? Что делает человека самым совершенным видом?

Парадокс второй: стабильность центральной нервной системы (ЦНС) и прогресс психического развития. Общеизвестно, что развитие психики и поведения животных связано с прогрессом ЦНС. Известно, что со времен кроманьонцев морфофизиологический облик человека практически не изменился. Как в условиях стабильности вида человечество явно прогрессирует в целом? Как в условиях постоянства морфофизиологических свойств возникают новые родовые психологические способности человека: логическое мышление, смысловая память, осмысленное восприятие, музыкальные способности и т. д.? Каковы механизмы развития новых человеческих способностей?

Парадокс третий: проблема универсальности и многообразия индивидуальных траекторий развития личности, стабильности и индивидуальных различий. Условием сохранения вида является сохранение стабильности видовых, родовых качеств. Человеку, независимо от расовой, этнической, социальной принадлежности, присуща стабильная общая основа телесной организации (качества сенсорных и перцептивных систем, познавательных способностей и пр.), на фоне которой существует безграничное многообразие вариантов развития.

В современной психологии существуют две парадигмы в понимании путей развития, две метафоры, объясняющие процесс развития:

- *лестница* (рис. 1) — единственно возможная траектория нормативного развития;
- *соты* (рис. 2). Начиная свой путь из пункта А, мы приходим в пункт В каждый своим путем, т. е. существует многообразие траекторий развития, обеспечивающих единый результат. Пространство индивидуальных траекторий развития ограничено.

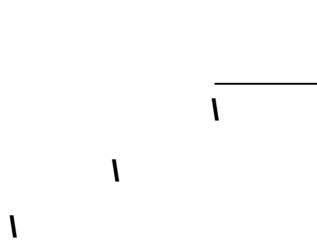


Рис. 1. Лестница

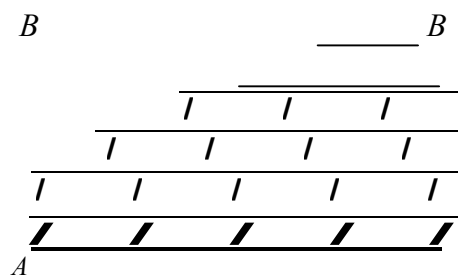


Рис. 2. Соты

Парадокс развития связан с индивидуальными вариациями: как соотносятся постоянство и вариативность? Что определяет границы вариативности, выбор траектории развития, индивидуальность личности? Это те вопросы, которые составляют третью загадку психологии развития личности. Как соотносится между собой: родовое, стабильное, неизменное и индивидуальное, различающее нас друг от друга? Какие условия, причины определяют эту индивидуальность — вот задачи, которые ставит психология развития.

Парадокс четвертый: гетерохронность или неравномерность развития. Неравномерность развития — это общий закон развития, имеющий ряд проявлений.

Первая иллюстрация гетерохронности связана с чередованием в жизни человека периодов стабильности и даже застоя, когда в личностной структуре не происходит каких-либо серьезных изменений, и периодов бурного развития и судьбоносных моментов, когда происходит переосмысление личностью всей жизни и ее целей. Здесь гетерохронность проявляется в чередовании стабильных периодов развития и кризисов (моментов быстрой, фундаментальной перестройки). Темп развития меняется, сочетая общее затухание с чередованием коротких периодов бурного развития и периодов низкого темпа развития.

Вторая иллюстрация гетерохронности связана с соотношением развития личностной и познавательной сфер. В онтогенезе чередуются периоды бурного развития интеллекта при стабильности и неизменности личностной сферы с периодами фундаментальной ее перестройки при постоянстве уровня интеллектуального развития. Гетерохронность выступает в неравномерности развития мотивационно-личностной сферы и операционно-технической умственной сферы (Д. Б. Эльконин). За повторениями этой закономерности стоит загадка механизма развития, имеющая определенный смысл. Примером гетерохронности развития может служить развитие личности в подростковом возрасте.

Парадокс пятый: что произойдет с человеком, если он окажется вне человеческого общества? Будет ли происходить развитие его психики, умственных способностей, личности?

Ярким примером, демонстрирующим последствия развития ребенка вне человеческого общества и общения, являются дети-Маугли, дети, воспитанные животными. Существует очень мало фактов, особенно научно документированных, и много мифов.

Одним из наиболее достоверных фактов воспитания детей волками является случай Амалы и Камалы — девочек, найденных в



индийских джунглях в стае волков, в возрасте примерно трех-четырёх лет и девяти лет. Они отличались всеми повадками этих животных, не владели человеческой речью и прямохождением. Были предприняты попытки их перевоспитания. Но, к сожалению, одна из девочек быстро умерла, вторая так и не достигла мало-мальски соответствующего своему возрасту уровня развития, и эксперимент себя не оправдал. К сожалению, человечность, благородство и таланты детей волков остались уделом героя прекрасного романа Р.Киплинга «Маугли».

В научной литературе описан случай авейронского дикаря (Франция, 1799). Жители местечка близ Авейрона обнаружили мальчика 12 лет, который не понимал речь и не говорил, передвигался на четвереньках, не владел простейшими человеческими навыками и ручными действиями. Мальчика назвали Виктором. Его судьбой заинтересовался врач, гуманист, педагог, психолог Ж. М. Итард, внесший значительный вклад в развитие детской психологии и дефектологии. Многие методики, разработанные исследователем для воспитания умственно отсталых детей, используются и по сей день. Судьба мальчика стала для Итарда и прогрессивных деятелей того времени аргументом в пользу основного лозунга Французской революции 1789-1799 гг. об исходном равенстве всех людей. Мы разные не потому, что у нас разные способности, а потому что у нас разные социальные условия. Итард полагал, что у Виктора был сохранный интеллект, иначе бы он не выжил в лесу без защиты и поддержки людей. В начале занятий у мальчика наблюдался значительный прогресс, он научился понимать фразы, владеть простейшими орудийными операциями и бытовыми действиями. Но через какое-то время развитие остановилось, и высшие психические функции — навыки чтения, письма — сформировать у Виктора не удалось. Более того, с половым созреванием возникли неадекватность и агрессивность поведения. В возрасте 40 лет Виктор умер. Этот невольный «эксперимент», поставленный самой жизнью, привлек внимание к проблеме причин и условий психического развития человека. Вопрос о том, какое значение для этого имеют социальная среда и воспитание, обсуждался широкой общественностью и в дальнейшем был спроецирован на социальную проблему создания системы общественного образования. Нужно ли создавать общедоступные школы для всего населения, и какими они должны быть? Что станет с нами, если мы будем лишены «роскоши человеческого общения» в раннем детстве?

Другим хрестоматийным примером является случай Каспара Хаузера, по легенде, сына одного из германских князей. В ходе ин-

триг престолонаследия в младенчестве его подменили другим ребенком. Опасаясь возмездия за пролитую кровь, мальчика оставили в живых, но содержали в неволе в строгой изоляции. Уже молодым человеком он вдруг оказался на свободе. Каспар Хаузер был найден на улице, он не был ориентирован в пространстве и во времени, но владел человеческой речью. В ходе воспитания у Каспара Хаузера наблюдался прогресс больший, чем у Виктора. Однако его судьба сложилась трагично — он погиб через несколько лет.

Феномен нарушения психического развития в условиях дефицита общения получил название феномена депривации или госпитализма. Под депривацией понимается ограничение какой-то потребности, в данном случае общения ребенка с другими людьми. Возникает вопрос: почему сепарация (разлука ребенка с близкими людьми) и депривация оказывают на него столь губительное действие?

Итак, проблема движущих сил и причин психического развития ребенка в онтогенезе является актуальной не только в теоретическом, но и в социально-практическом плане.

## 1.2. Понятие «развитие»

Данное понятие включает некое изменение, возникновение новых способностей, усовершенствование. Любое ли изменение является развитием? Соотнесем три понятия: рост, развитие и созревание. Это разные процессы, хотя они и взаимосвязаны и переплетены между собой.

*Рост* — количественные изменения, увеличение размеров, функциональных возможностей отдельных органов, их системы, организма в целом.

*Развитие* — процесс качественного изменения, перестройки, преобразования структуры. Развитие — это всегда развитие системы, новое качество возникает только как преобразование системы. Соответственно, объект развития — система, а не изолированный элемент.

*Созревание* — запрограммированный процесс органического роста и развития в соответствии с генетическим планом. Созревание включает количественные и качественные изменения.

В реальной жизнедеятельности и психическом развитии человека эти три процесса тесно переплетены. Однако в исследовательских целях они должны быть абстрагированы и разведены. Развитие осуществляется в условиях созревания, с необходимостью пред-

полагая в онтогенезе генетически запрограммированные изменения. Созревание создает необходимые предпосылки и лимитирует развитие. Созревание — объективный процесс, ограничивающий и одновременно создающий возможности развития. Развитие основано на количественных изменениях, которые являются основой качественных преобразований.

Обратимся к пониманию развития в философии, чтобы выделить основные характеристики этого понятия.

1. *Качественные изменения развития.* Понимаются как переход от одного качественного состояния в другое. Например, мышление развивается от наглядно действенного к наглядно образному и словесно-логическому.

2. *Необратимость развития на основе преемственности изменений.* Необратимость развития означает, что вернуться в прошлое — детство, отрочество — мы не можем. Так, в период кризиса 40-45 лет необходимо принять символическую смерть молодости. В развитии есть движение вперед, но нет возврата назад. Однако мы можем мысленно вернуться в свое прошлое, реконструировать и переработать его — на этом построен психоанализ и психотерапия. Преемственность означает, что в развитии качественное, необратимое преобразование сочетается с сохранением и стабильностью. Например, понятие «эго-идентичность» означает сохранение тождественности и преемственности Я, несмотря на все происходящие изменения. Структура эго-идентичности составляет стабильную основу личности. Развитие всегда предполагает некую стабильность. Виды стабильности представлены в таблице 1 [119].

Таблица 1

Графическое представление видов стабильности

Виды стабильности	Графическое представление	
	Стабильность	Нестабильность
Абсолютное постоянство (инвариантность)	Постоянство	Изменения
Стабильность регулярности явлений	Регулярность * * * * * * * * * * *	Нерегулярность .А. * * * * * * * * * *

Продолжение табл. 1

Виды стабильности	Графическое представление	
	Стабильность	Нестабильность
Регулярность формы. Пример: график отражает изменение объема памяти с возрастом. В простой форме есть закономерность, в сложной ее нет	Простая форма	Сложная форма
Сохранение индивидуальных различий (дифференциальная стабильность). Пример: мы измеряем коэффициент интеллектуального развития у разных испытуемых, график свидетельствует о том, что у испытуемого «А» самый низкий интеллект и с возрастом по отношению к другим испытуемым это отношение не меняется	Стабильность различий	Нестабильность различий
Стабильность, как соответствие «норме» развития Идеальная кривая «нормы» (сплошная линия) Экспериментальная, реальный ход развития (штриховая линия)	Соответствие	Несоответствие

3. *Специфичность объекта развития.* Что именно развивается? Психика, память, внимание, ребенок, индивид, индивид в системе социальных связей? Существует два подхода в понимании объекта развития:

- в традиционной классической психологии объектом развития выступает индивид (его психика или сознание);
- в культурно-историческом подходе объектом развития является человек в системе его социальных отношений, развивается не изолированный индивид, а субъект (ребенок) в системе социальных связей и отношений. Этот подход представлен в трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца и зарубежных исследователей У. Бронфенбреннера, М. Коула.

4. *Структура или механизмы развития* (схема 1). Составляет конечную цель исследования закономерностей психического развития. Структура развития включает:

объект, развития в исходном и конечном состояниях;  
 условия развития, обеспечивающие закономерный переход объекта из исходного в конечное состояние (совокупность факторов и условий, влияющих на процесс развития).

5. *Направленность развития*. Различают два вида направленности развития: прогрессивную и регрессивную. Прогрессивное развитие предполагает переход от структуры низшего порядка к структуре высшего порядка, а регрессивное развитие — наоборот. В норме преобладает прогрессивное развитие. Причины и ход регрессивного развития личности изучает клиническая психология.

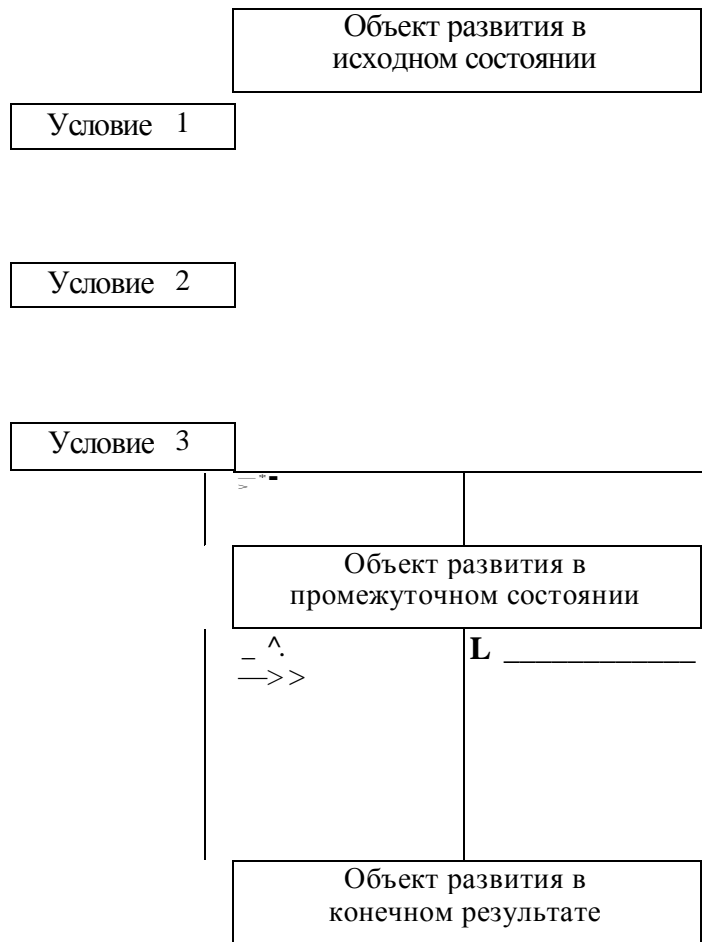


Схема 1. Структура развития

Регресс в старости не обязателен. В традиционной психологии психическое развитие в старости понималось как исключительно регрессивное. В современной психологии развитие на любой возрастной стадии рассматривается как процесс, сочетающий моменты прогресса и регресса, но в разном соотношении — всевозрастной подход П. Балтеса [7]. К старости удельный вес «потерь» увеличивается. Сегодня существует понятие эффективного или успешного старения, в рамках которого процессы прогрессивных изменений преобладают над регрессом. Э. Эриксон рассматривал период старости как возраст обретения мудрости.

6. *Источник развития.* Представляет собой внутреннее противоречие; развитие понимается как самодвижение. В отечественной психологии источником развития выступает противоречие между социальной ситуацией развития ребенка и психологическими но вообразованиями в личностной и умственной сферах (Л. С. Выготский).

7. *Формы развития.* Различают две формы:

- эволюционную — медленные, количественные изменения;
- скачкообразную (революционную), фундаментальные преобразования в относительно короткие периоды времени, т. е. развитие через кризисы.

Кризисы в психологии являются особой проблемой, суть которой — природа (причины возникновения) кризисов и их нормативность. До работ Л. С. Выготского считали, что кризис в онтогенетическом развитии — нарушение развития, «болезнь» развития. Согласно этой позиции, кризисы рассматривались как нечто инородное по отношению к процессу развития, определенные нарушения которых можно избежать при разумном воспитании. Сегодня признано, что кризисы — необходимое звено в развитии, трансформации и совершенствовании личности. Если раньше изучались преимущественно кризисы детства и отрочества, то сегодня нормативность кризисов признается и в отношении зрелых возрастов. Например, Д. Левинсон изучал кризис крушения «розовой мечты» (27-30 лет) и кризис 45 лет — самый сложный и яркий кризис зрелости.

8. *Стадиальность развития.* Означает, что каждая стадия развития включает прошлое, т. е. сохраняет стабильность, и генерирует новое, является основой для возникновения нового качества. Стадиальность понимается как единство прерывности и непрерывности психического развития человека.

### 1.3. Основные теоретические модели развития

Можно выделить четыре модели, так или иначе представляющие процесс развития. Все признаки развития, выделенные выше, характеризуют самую прогрессивную *диалектическую модель* [2].

*Эволюционная модель* была предложена Г. Спенсером. Развитие понимается как чисто количественное изменение. «Природа не терпит скачков, для нее характерна постепенность». В рамках этой модели причина развития понимается как внешняя. Модель была разработана для биологической науки и применена в психологии.

*Детерминистическая факторная модель* представляет развитие не только как количественный, но и качественный процесс изменений. Причины развития: внешние — социальная или природная среда (механистическая модель); внутренние — наследственность, врожденный видовой опыт, программа развертывания преформированных, т. е. заданных генетически, способностей (модель спонтанности). Эту модель часто называют натуралистической, что связано с концепцией Ч. Дарвина, где законы развития универсальны, одинаковы для развития психики в онтогенезе как животных, так и человека. Большинство классических «факторных» теорий укладываются в рамки этой модели.

*Адаптационная или интеграционно-равновесная модель* реализована в теориях психического развития ребенка З. Фрейда, как и всего психоанализа, и в теории Ж. Пиаже. Данная модель исходит из того, что полное равновесие между организмом и средой выступает и как исходный момент, и как конечная цель развития. Согласно этой модели, возвращение к равновесию — есть альфа и омега, исходная инстанция любой жизнедеятельности человека или животного. Жизнь человека такова, что это равновесие постоянно нарушается. В момент нарушения равновесия возникает активность, направленная на его восстановление, и такая активность приводит к развитию. Развитие — это движение в направлении восстановления утраченного равновесия, средство вернуться в исходное состояние полного равновесия организма и окружающего мира. Причина развития — нарушение равновесия в системе: организм (субъект) — среда. Недаром психоанализ называют психодинамическим подходом (динамика равновесия психических сил: сознательное, бессознательное, подсознательное; идеал — равновесие между этими структурами).

*Диалектическая модель саморазвития* причиной развития считает противоречие внутри самой системы.

Каждая из указанных моделей предполагает различные ответы на три вопроса:

1. Психическое развитие — это процесс количественных или качественных изменений?
2. Каковы причины развития?
3. Существуют ли принципиальные различия в законах развития человека и животного в онтогенезе?

#### 1.4. Теоретические и практические задачи психологии развития

Теоретическими задачами психологии развития являются:

1. Изучение общих закономерностей психического развития человека в онтогенезе, определение детерминант (причин) развития, определение роли наследственности, среды, общения и деятельности в развитии.

2. Построение периодизации психического развития человека в онтогенезе от рождения до завершения жизненного цикла. Периодизация проявляет и делает «прозрачными» представления той или иной теории о механизмах развития.

3. Определение соотношения и взаимообусловленности процессов обучения и развития. Начиная с работ Л. С. Выготского, в отечественной психологии эта проблема получила принципиальное значение, связанное с особым пониманием специфики развития человека как процесса присвоения социокультурного исторического опыта (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец). Иначе говоря, развитие осуществляется в форме обучения в широком смысле слова, поэтому проблема соотношения процессов обучения и развития — ключевая для понимания детерминации развития.

4. Определение качественного своеобразия и психологических особенностей человека на каждой из возрастных стадий. Метафора «психологический портрет возраста» делает очевидной эту задачу.

Современная возрастная психология стала практической наукой в полном смысле этого слова. Важнейшей задачей возрастной психологии является *контроль за ходом и динамикой психического развития человека*, предполагающий при необходимости коррекцию и профилактику негативных тенденций и нарушений. Соответственно, можно выделить ряд частных задач, специфических для каждой возрастной стадии. Например:



- В каком возрасте следует начинать школьное обучение?
- Как определить психологическую готовность ребенка к школе?
- Что обеспечивает прогрессивное развитие личности в старости?
- Как пережить кризис середины жизни?

Основными сферами приложения усилий практических возрастных психологов являются система образования, семья и семейное воспитание, психологическое консультирование по вопросам развития, обучения и воспитания детей, система здравоохранения.

В литературе используются два названия — возрастная психология и психология развития. Возрастная психология — термин, используемый в отечественной психологии, психология развития — в мировой психологии. Причины такого расхождения состоят, во-первых, в том, что длительное время отечественная психология развивалась в относительной изоляции. Во-вторых, название «возрастная психология» связано с традицией, заложенной Л. С. Выготским, автором культурно-исторической концепции развития человека в онтогенезе, где в качестве «единицы» анализа развития выступает психологический возраст. Исследователь считал, что проблема возраста является не только центральной для всей детской психологии, но и ключом ко всем вопросам практики.

Условимся, что это термины, обозначающие одну дисциплину. Однако если в психологии развития в центре внимания — общие законы развития, то в возрастной психологии — психологические особенности возрастов. Так, частью возрастной психологии, охватывающей жизненный цикл, является детская психология. Другое понятие, широко используемое для обозначения психологии развития, — психология жизненного цикла, возникшая как своеобразная оппозиция детской психологии. Своеобразие психологии жизненного цикла определяется двумя особенностями: 1) этот подход охватывает все стадии возрастного развития от младенчества до старости, а не только детские возрасты; 2) сторонники этого подхода используют новый метод — изучения индивидуального случая (case-study). Этот метод использовал в психоанализе З. Фрейд.

Психология жизненного цикла настаивает на том, что этот метод должен стать основой научной психологии. Основная цель метода — выстроить целостную траекторию развития от начала до конца на примере индивидуального случая. Акцент не на общей универсальной картине развития, а на индивидуальности. В работах Л. С. Выготского этот метод выступает в форме реконструкции истории развития ребенка, в которой центр тяжести переносится

на причинно-следственную связь и преемственность процессов развития.

П. Балтес, один из основателей психологии жизненного цикла, развивает всевозрастной подход, основные положения которого приведены ниже [7]:

- всевозрастное развитие — процесс возрастного развития происходит в течение всей жизни, сочетая количественные (кумулятивные) и качественные (инновационные) изменения;
- многонаправленность — сочетание прогресса и регресса на каждой из возрастных стадий;
- развитие как «приобретения» - «потери». На каждой возрастной ступени соотношение приобретений и потерь изменяется: на ранних стадиях развития приобретения преобладают над потерями, в поздние возрасты — удельный вес потерь в общем балансе увеличивается;
- пластичность (изменчивость) — в определенных границах. Обеспечивает возможность функционирования психических функций в условиях недостаточной морфофизиологической зрелости, т. е. начало функционирования до достижения полной зрелости в раннем возрасте и возможность компенсации;
- историко-культурная обусловленность развития в онтогенезе (когортные различия). Психическое развитие осуществляется в историческом времени и несет на себе его отпечаток;
- контекстность как парадигма. Психическое развитие определяется тремя группами факторов — возрастными, историко-культурными, индивидуальными;
- развитие выступает как междисциплинарный объект, являясь предметом изучения разных наук: психологии, антропологии, биологии, социологии.

### 1.5. Основные разделы возрастной психологии

*Детская психология* включает младенческий возраст (от рождения до года), ранний возраст (от года до 3 лет), дошкольный возраст (от 3 до 6-7 лет), младший школьный возраст (от 6-7 до 11-12 лет, до начала полового созревания).

*Подростковая и юношеская психология* (психология отрочества) включает младший подростковый возраст (от начала полового со-

зрения 11-12 до 15 лет), старший подростковый возраст (ранняя юность) от 15 до 17 лет и юность (17-19 лет).

*Психология зрелости* включает молодость, раннюю, среднюю и позднюю зрелость. Если в детской психологии эти границы возрастов определены достаточно четко, то в психологии зрелости эти границы весьма относительны.

*Психология старения и старости* включает пожилой возраст, старость и долгожительство.

Лучше всего изучены детские возрасты — максимальное число исследований и теорий связаны с изучением именно детского возраста. Длительное время возрастная психология развивалась как детская психология. Такое положение обусловлено двумя причинами. Во-первых, высокий темп развития, фундаментальность и яркость изменений, происходящих в детском возрасте. Во-вторых, социальный запрос к психологии, обусловленный интересом к оптимальной организации воспитания и обучения детей.

## 1.6. Связи возрастной психологии с другими разделами психологии

Возрастная психология связана со всеми отраслями психологии. Закономерности развития личности в онтогенезе составляют общий предмет исследования возрастной и общей психологии. Психика не существует вне развития, поэтому учение о законах развития составляет ядерную часть фундаментального психологического знания. На материале изучения психического развития ребенка общая психология получает блестящую возможность исследования структуры и функционирования интериоризованных форм психической деятельности. *Интериоризация* представляет собой фундаментальный закон развития психических процессов, механизм порождения психических явлений через переход от внешнего к внутреннему путем последовательного преобразования. В зрелом возрасте психические функции интериоризованы и симультированы (сокращены и осуществляются одновременно), в силу чего труднодоступны для изучения. У ребенка их структура только складывается и выступает во внешней и развернутой форме, открытой для изучения как генезиса и становления, так и самой структуры. Общая психология предоставляет возрастной психологии знания об общих формах психической деятельности.

Возрастная психология тесно связана с *педагогической*. К. Д. Ушинский писал, что если педагогическая психология хочет воспитывать человека во всех отношениях, она должна узнать его во всех отношениях. Возрастная психология дает психологический портрет ребенка определенного возраста, используемый в педагогической психологии для определения сроков, содержания и программ обучения, разработки методов обучения. А. В. Запорожец, определяя соотношение возрастной и педагогической психологии, считал, что возрастная психология формулирует общие законы развития, дает фундаментальные знания, а педагогическая психология использует эти знания для разработки своих концепций. Итогом является разумное и обоснованное проектирование и построение процесса обучения детей, подростков и взрослых.

Возрастная психология связана с *клинической психологией*. Возрастная психология дает знание о нормативном психическом развитии и его законах, а клиническая изучает нарушения (дисонтогенез). Чтобы диагностировать и корригировать нарушения в развитии, необходимо иметь четкое представление о норме. Клиническая психология, со своей стороны, является для возрастной психологии богатым источником информации о нарушениях развития (например, при наследственных повреждениях). Это позволяет выявить роль наследственности, среды, общения и деятельности в психическом развитии. Эксперименты с детьми по этическим соображениям весьма ограничены. Данные клинической психологии позволяют не только выявить общие законы развития, но и разработать стратегию и тактику коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения. Интенсивно развивающаяся в настоящее время *специальная психология*, направленная на изучение особенностей и закономерностей развития детей со специальными нуждами, особенно тесно связана с детской психологией. Программы коррекции психического развития таких детей основаны на прицельной диагностике отклонений от возрастной нормы и учете общих закономерностей развития.

Связь *возрастной психологии* и *психологии труда* определяется тем, что профессиональная деятельность человека — ведущая деятельность в зрелом возрасте. Проблемы профессионального самоопределения, обучения и переподготовки должны решаться с учетом возрастнo-психологических особенностей человека. Профессиональное обучение взрослых строится принципиально иначе, чем: обучение подростков. Ведущим мотивом обращения подростков в профконсультацию является мотив самопознания, а взрослых — определения профессионального статуса и места в жизни.

Существует связь *социальной психологии* и *возрастной психологии*. Общение является необходимым условием развития ребенка, поэтому при анализе развития нужно знать и учитывать закономерности взаимодействия в группе. В силу этого, возрастная психология не может быть ничем иным, как социальной возрастной психологией. С другой стороны, лидерство, особенности коммуникации, социального познания, способы власти и управления, разрешения конфликтов определяются возрастными-психологическими особенностями человека. Содержание рекламы, способы воздействия на аудиторию также зависят от возрастными-психологическими особенностями коммуникатора.

## Лекция 2

### Возрастная психология как самостоятельная научная дисциплина

#### 2.1. Социально-историческая природа детства

Когда и как зародился интерес к детству и психическому развитию ребенка? Как происходило развитие этого интереса в истории общества? Говоря об этой проблеме, мы должны различать два ее аспекта. Объективный аспект предполагает исследование проблемы возникновения и развития детства как особого периода в жизни человека. Другими словами, как и когда возникло детство человека? Есть ли детство у животных и если да, то чем оно отличается от детства человека? Субъективный аспект предполагает изучение отражения в общественном сознании самого факта наличия периода детства.

В первую очередь, остановимся на субъективном аспекте. Французский историк Ф. Ариес посвятил одну из своих работ исследованию того, какое отражение получало детство в литературе и искусстве в разные исторические эпохи, как менялся образ ребенка в истории общества [5]. С точки зрения Ариеса, социальная ориентация на детство, как качественно своеобразный особый период в развитии человека, возникает относительно поздно. До XVI в. образ детства и ребенка не получал должного отражения в литературе и искусстве. Ценность детства была крайне низкой. Эпоха Возрождения пробуждает интерес к человеку, и к ребенку в частности. Именно в это время мы находим особое отражение образа ребенка в произведениях живописи. На картинах можно видеть ритуальное изображение детей, в основном царствующих особ, где, как правило, ребенок ничем не отличался от взрослого. Ребенка рисовали таким же, как взрослого, только маленьким, что нашло отражение в метафоре «ребенок — есть взрослый со знаком минус». В XVI в. в портретах детей уже отражается специфика возраста. Аналогичные изменения мы находим в литературе. В XVII-XVIII вв. появляется литература для детей и про детей. Эпоха Просвещения, вызвавшая к жизни особый жанр литературы, в центр внимания перемещает процессы воспитания и обучения, определяющие развитие

личности. Позитивное развитие личности связывается с включением ребенка в общественные процессы образования и воспитания. Детство осознается обществом как период приобретения знаний, подготовки к дальнейшей, взрослой жизни, а ребенок — как объект воспитания.

Примерно в то же время возникает движение романтизма в литературе, в рамках которого ребенок рассматривается от рождения как существо чистое, непосредственное, по природе своей благородное и доброе, которое впоследствии оказывается испорченным «благами» цивилизации и негативным влиянием внешней среды. Движение романтизма предлагает иное понимание ребенка, иной образ детства, чем литература эпохи Просвещения. Детство — это период, когда человек еще сохраняет природное благородство и добродетели. Однако со временем ребенок меняется и нередко приобретает пороки, наблюдаемые у взрослых людей. Лозунг: «Назад в детство!» Итак, в литературе того времени мы находим два образа ребенка. Первый — это объект обучения и воспитания, «вколачивания добродетели»; второй — идеал чистоты и добродетели. XVIII–XIX вв. ознаменовались возникновением особой воспитательной литературы для детей. Примеры рассказов для детей морализирующего типа можно найти в творчестве Л. Н. Толстого. Особая по форме, доступная, понятная для ребенка литература (издания воскресных школ, рождественские истории) позволяет нам утверждать, что в общественном сознании возникает образ детства как совершенно особого периода в развитии. Этот образ, с точки зрения Ариеса, является доказательством того, что начиная с XVI в. общество ставит цель воспитания ребенка и, соответственно, делает его предметом изучения. Чтобы воспитывать, надо знать объект воспитания. Возникает вопрос: кого собственно мы хотим воспитывать и как это осуществлять?

Бум интереса к детству связан с этнографическими исследованиями, популярными со времен открытия новых стран и цивилизаций.

Был разработан *метод кросс-культурных исследований*, представляющий собой сравнительное изучение особенностей личностного и познавательного развития человека, а также содержания и методов воспитания детей в разных культурах народов мира [62]. Метод возник в контексте решения общих задач сравнительного изучения разных культур, быстро привлек к себе внимание, стал востребованным и популярным. Когда обнаружили психологические различия между представителями разных культур, было вые-

казано предположение, что культурный фактор является причиной различий в развитии личности и когнитивных процессов. Сверхзадача, поставленная в кросскультурных исследованиях, состояла в доказательстве роли и значения культуры в развитии человека. Возникло движение культурного детерминизма, напрямую связывающего особенности личности и познавательных процессов представителей различных культур с особенностями воспитания и культурными традициями. Согласно неопрейдизму, культурный тип человека представляет собой вариант базовых закономерностей личностного развития. Было введено понятие национального характера, или базовой структуры личности народа, которая складывается в детском возрасте и передается благодаря воспитанию. Представители социального бихевиоризма объясняли особенности национального характера или личности традициями воспитания в самые ранние годы. Например, отмечали следующие черты советского характера: пассивность, безынициативность, отсутствие предприимчивости, низкий уровень ответственности и активности. Эти черты связывали с тем, что младенцев в то время у нас в стране туго пеленали и их активность была изначально ограничена.

Отметим, что смысловую нагрузку в русском портрете и иконописи несет выразительный взгляд. В отечественной культуре именно взгляд, а не мимика, связанная с улыбкой, определяет психологическое состояние. Глаза даже при улыбке могут выражать грусть, скорбь, печаль. Сторонники социального бихевиоризма объясняли это тем, что младенцев не только туго пеленали, но еще и совали им в рот пустышку, после чего у них оставалась единственная возможность вступить в общение — визуальный перцептивный контакт. Традиции задают способы общения и деятельности и формируют основу личностных особенностей.

Результатом этих исследований стали два вывода. Во-первых, культурные нормы, традиции являются важным фактором в развитии личности и познавательных процессов. Во-вторых, методы и формы социализации (т. е. воспитания в широком смысле слова) определяют формирование национальных базовых черт характера.

Примером являются исследования Э. Эриксона [106, 107], сравнивавшего развитие представителей североамериканской культуры (западноевропейской культуры) и так называемых архаических культур. Для западноевропейского человека характерны индивидуализм, отсутствие открытости и доверия к миру, эгоцентризм, четкая дифференциация границ личностного пространства. Представитель архаических культур, напротив, очень открыт, доверчив,



оптимистичен, границы личности размыты, он идентифицирует себя со всей общиной (например, с жителями своей деревни). Представители неофрейдизма связывают это с кормлением ребенка. В западноевропейской и североамериканской культурах очень рано переходят к искусственному вскармливанию. В результате сепарация происходит очень рано, и у ребенка не формируется доверие к миру, зато формируются такие качества, как ответственность, инициатива, стремление добиваться всего самому. Кросскультурные исследования являются важным источником знаний о специфике детства в каждой из культур. Детству придавалось очень большое значение. Считалось, что именно в детстве формируется «костяк» личности и далее личность остается неизменной. Данная точка зрения определила огромный интерес исследователей к детству.

В истории психологии были и другие попытки проанализировать детство с точки зрения изменений в стратегии воспитания, характера отношений между родителями и детьми. Л. Демоз [цит. по изд.: Кон И. С, 45] создал психогенную теорию истории общества. Исследователь закономерности развития общества свел к закономерностям развития детско-родительских отношений. С точки зрения Демоза, все исторические события (войны, революции, открытия и т. д.) связаны с особенностями детско-родительских отношений. Он попытался перенести основные идеи Фрейда на анализ исторического процесса. Для нас эта теория интересна тем, что в ней отражена тенденция изменения отношения к детям на протяжении истории человечества. Для доказательства автор прибегает к историческим фактам и мифам, считая, что существует шесть периодов, каждый из которых характеризуется особым отношением взрослых к ребенку и стилем воспитания.

*Инфантицидный стиль* характерен для древних времен, когда отношение к ребенку было крайне жестоким. Инфантицид предполагает насилие, истребление, массовое детоубийство. Примерами являются: библейский сюжет избиения младенцев; воспитание детей в Древней Спарте, где физически слабых и больных «отбраковывали», лишая жизни. Ценность детской жизни была крайне не высока, на ребенка обращали внимание, только когда он подрастал. Демоз связывал это с мифом о первобытной орде (З. Фрейд). Детей истребляли в раннем детстве, боясь, что выросшие дети станут соперниками отца в борьбе за любовь матери.

*«Бросающий» стиль* характеризуется тем, что ребенка отлучали от родителей, как только мать прекращала кормить его грудью. Его отдавали на воспитание либо кормилице, либо общине, патри-

архальной многоядерной семье. Например, крестьянский ребенок становился объектом воспитания патриархальной общины. Такое положение дел сохранилось и сегодня в архаических культурах. В работе с детьми часто используют методику «рисунок семьи» — ребенку предлагают нарисовать семью и по особенностям продукта и процесса рисования делают вывод о характере его отношений с родителями и некоторых личностных особенностях.

Современные европейские ученые провели исследование особенностей воспитания детей и детско-родительских отношений в одной из арабских деревень. Деревня уже приобщена ко всем благам цивилизации. Девочке предложили нарисовать семью, она с удовольствием согласилась. Весь лист бумаги был испещрен человеческими фигурами. Исследователи решили, что ребенку тяжело живется: так как ему не хватает внимания и тепла со стороны родителей, он расширяет границы семьи. Потом девочка попросила еще лист, объяснив это тем, что у нее вся деревня не помещается на одном листе. Таким образом, для нее семья ассоциировалась со всей деревней, поскольку все ее жители активно включены в процесс воспитания.

*Амбивалентный стиль* определяется тем, что отвержение начинает сочетаться с привязанностью. Демоз считает, что амбивалентный стиль воспитания был характерен для XIV в., эпохи Возрождения. Ребенок рассматривался как *tabula rasa*, «чистая доска». Раз у него нет сложившихся личностных черт и убеждений, то он легко мог стать добычей дьявола, вступив на путь порока. Чтобы этого не произошло, родители стремились «вылепить» личность в соответствии с принятыми стандартами. Сам ребенок ничего не решал, за него решали родители, общество, традиции. Этот период в развитии общества рассматривают как период предрешенности: в момент рождения человека, по сути, его судьба и социальные роли уже были определены. Основная задача воспитания состояла в формировании по социальному заказу личности, обладающей соответствующими ее статусу качествами. Ребенок рассматривался как объект воспитания, никаких особых чувств и привязанностей родители к нему не питал, хотя, безусловно, уже в эту историческую эпоху существовала родительская и сыновья любовь.

*Навязчивый стиль* характерен для XVIII в., эпохи Просвещения. В это время стиль воспитания приобрел форму стремления к тотальному контролю не только за поведением, но и за внутренним миром мыслей и переживаний ребенка. Навязчивым этот стиль считают потому, что общество ставило своей целью формирование того типа личности, который считало необходимым.

*Социализирующий стиль* воспитания характерен для XIX–XX вв., когда детство рассматривалось исключительно как период подготовки к взрослой жизни, период учения, тренировки определенных социальных и моральных качеств. Понятие социализации было наиболее востребовано в это время в детской психологии. Ребенок от рождения не признавался полноценным субъектом общественной жизни. Его необходимо было таким сделать. Детство выступало периодом обкатки, формирования и шлифовки личности. Природное замещалось социальным, культурным.

*Помогающий стиль* датируется серединой XX в. Это время признания обществом самоценности детства и ребенка. Если прежде взрослый был идеалом, а ребенок рассматривался исключительно как взрослый со знаком минус (отсутствие моральных качеств, низкий интеллект, плохое внимание), то теперь создается новый образ — ребенок как уникальный мир, микрокосмос, детство имеет непреходящее значение и обладает самоценностью. Признание обществом права ребенка на выбор самостоятельного пути развития отражено в Конвенции о правах ребенка. В связи с изменением отношения общества к детству, постепенно меняется и отношение к ребенку. Детская психология в своих теоретических концепциях, последовательно сменяющих друг друга, также отразила периоды изменения отношения общества к детству и ребенку.

Обратимся ко второму аспекту — объективной картине детства в различные исторические периоды.

Культура является ведущим фактором, определяющим развитие детства. Детство — это социокультурный феномен. Можно возразить, что детство есть и у животных. И действительно, у высших видов животных мы находим некий прообраз детства. Детство возникает у видов, ведущих сложный образ жизнедеятельности, требующий приобретения определенного индивидуального опыта, дополняющего инстинктивный опыт. Для доведения инстинктивных форм поведения до определенного совершенства нужен период научения, поэтому возникает детство. Второе условие возникновения детства — цикличность воспроизводства потомства и сокращение его численности, когда каждая особь в потомстве приобретает ценность для сохранения вида. Детство животных — это период, когда весь уход осуществляется взрослыми, а детеныш направлен на совершенствование инстинктивных форм поведения.

Детство человека имеет иную природу. Детство первоначально возникает как период подготовки к взрослой жизни. Ритуалы и обряды, наблюдаемые в нашей жизни, часто являются следами ри-

туалов, сопровождающих ранее переход ребенка к новому взрослому статусу. Как происходит взросление животного? Детство — это период органического созревания, достигнув зрелости, детеныш покидает родителей. Обратившись к периоду взросления человека, по данным кросскультурных исследований мы обнаруживаем, что в некоторых племенах существуют нередко убежденные сединами взрослые, живущие в сообществе на правах детей. Их не допускают к решению важных проблем, у них нет хозяйства, жены, детей. Выяснилось, что это те члены сообщества, которые не продли через обряд инициации, посвящения во взрослость. В архаических культурах есть такие обряды: приводят мальчика в лес, привязывают к дереву, оставляют рядом с ним лук, стрелы, топор и уходят. Считают, что если он сумеет освободиться, значит, выживет во взрослой жизни, если не сумеет — значит, не прошел обряд инициации и не заслуживает взрослого статуса. Следы инициации можно видеть, например, в наших школах: последний звонок ритуал посвящения во взрослую жизнь. Другой обряд у религиозных людей — первое причастие. Что означают обряды инициаций? Если детство животных регламентируется только процессами морфофизиологического развития, то детство человека определяется рядом условий. Например, «вечный студент» — человек, всю жизнь сидящий на шее у родителей и так и не достигающий взрослости. Почему у человека фактор органического созревания не определяет перехода к взрослости? Исследования показали, что существует несколько линий развития человека и, соответственно, точек достижения зрелости. Можно говорить об органическом или морфофизиологическом созревании и зрелости, что, впрочем, является лишь предпосылкой достижения взрослости. Например, во время Великой Отечественной войны дети 11-12 лет, не достигшие физической зрелости, в обществе нередко уже занимали позиций взрослых. Итак, первая линия развития человека — органическое физическое развитие, вторая — половое созревание, третья — социальное развитие, четвертая — психическое развитие. Если детство и отрочество рассматривать как период достижения зрелости, то можно говорить о различных видах зрелости. В то время как зрелость животных определяется лишь достижением морфофизиологической зрелости, для человека четыре точки достижения зрелости не совпадают во времени. Этим детство человека принципиально отличается от детства животных. Л. С. Выготский говорил о гетерохронности в достижении человеком зрелости в указанных четырех сферах развития.

Все вышесказанное позволяет перейти к определению понятия «возраст». Отвечая на простой вопрос: «Каков ваш возраст?» — мы должны различать его виды:

- хронологический возраст, количество лет с момента рождения;
- биологический возраст: во-первых, уровень органической зрелости, определяемый состоянием анатомических и физиологических структур; во-вторых, потенциальный возраст жизни человека как биологического вида;
- психологический возраст. Впервые был введен В. Штерном [102] как понятие умственного возраста и соответствующего коэффициента умственного развития. Л. С. Выготский предложил понятие «психологического возраста» как «единицы» анализа развития в онтогенезе;
- социальный возраст: характеризует социальный статус человека, т. е. место, занимаемое им в обществе и определяющее систему социальных требований, ожиданий и прав.

Каковы критерии определения социального и психологического возраста? Обратимся к понятию «задачи развития», которое было введено Р. Хевигхерстом [114] и является базовым для понимания механизма развития.

*Задачи развития* — это те задачи, требования и ожидания, которые предъявляет общество к человеку и решение которых является показателем уровня зрелости или компетентности личности. Хотя задачи развития презентуются обществом и успешность их решения оценивается социальным жюри, они вырастают из истории и логики развития человека, включая все его линии: половое созревание, анатомо-физиологическое, психическое, социальное. Разрешение задач развития является условием перехода к новому социальному статусу. В зарубежной психологии задачи развития рассматриваются как проблемы, решение которых необходимо для перехода на новый, более высокий уровень в социальной иерархии.

## 2.2. Развитие детства в истории общества

Итак, каковы закономерности развития детства в истории общества? Детство не остается неизменным, а меняется с новыми историческими эпохами. Детство ребенка архаичной культуры значительно отличается от детства современного ребенка, живущего в России или в Западной Европе. Детство ребенка 1920-х гг. отлича-

ется от детства ребенка начала XXI в. Как меняется детство? Д. Б. Эльконин [104] выделил две следующие закономерности: увеличение продолжительности детства; изменение структуры детства.

Структура детства — последовательность качественно различных периодов: младенчество, ранний, дошкольный, младший школьный, подростковый возраст. Указанные периоды детства существовали в истории общества не всегда. Например, вычленение юности связывают с окончанием Первой мировой войны, с началом технической революции. Юность — период приобретения дополнительных знаний и умений в области профессиональной подготовки. Подростковый возраст был выделен в конце XIX — начале XX в. из-за расхождения во времени достижения социальной и половой зрелости и маргинальности позиции подростка между взрослым и детским обществом.

Как происходит изменение структуры детства? Д. Б. Эльконин говорит о двух версиях такого изменения. Первая — увеличение продолжительности детства за счет «пристраивания» к концу новых возрастных периодов. Вторая — изменение структуры детства путем «вклинивания» новых периодов. На сегодняшний день в отечественной психологии принимается вторая позиция. Исследователь предлагает следующую модель изменения структуры детства [105].

Детство — это период, на протяжении которого ребенок находится вне производительной и социальной деятельности общества под опекой и протекцией взрослых. Можно выделить две фазы: 1) период морфофизиологического созревания и приобретения физической автономии (умения самостоятельно действовать); 2) период овладения профессиональными знаниями и навыками, необходимыми для перехода в новый статус.

В ранние исторические эпохи, когда уровень производства и соответствующих социальных отношений был низким, овладение орудийными навыками осуществлялось ребенком очень рано и не требовало специального обучения. Сразу после достижения определенного уровня физиологической зрелости ребенок включался в жизнь взрослых. Затем уровень технологического развития общества возрастает, профессий становится все больше и для их овладения необходим период специального обучения, выделенный для приобретения профессии. Период овладения простейшими орудиями труда Д. Б. Эльконин называет предметно-орудийным. Этот период предшествует периоду собственно профессиональной подготовки. Период школьного обучения направлен на усвоение необходимых для овладения профессией теоретических знаний. Дошкольный

возраст возникает тогда, когда ребенок оказывается отчужден от участия в общественной жизни и его главной задачей становится приобретение социальной компетентности и ориентация в социальных ролях и отношениях.

Возникновение новых периодов детства предполагает не дотраивание, а вклинивание новых периодов, в соответствии с новыми задачами, диктуемыми развитием производительных сил и производственных отношений. Вклиниваются периоды детства, отвечающие решению новых задач. Это задачи овладения предметными орудиями (бытовыми предметами), ориентации в системе социальных ролей, норм и правил, усвоения системы теоретических знаний, приобретения социальной компетентности и профессии. Гипотеза о развитии структуры детства, обусловленном изменением места ребенка в системе социальных производственных отношений и ростом производительных сил, была сформулирована Д. Б. Элькониным в контексте обсуждения проблемы социально-исторической природы сюжетно-ролевой игры.

Данная гипотеза получила дальнейшее развитие в работе А. Л. Венгера, В. И. Слободчикова и Б. Д. Эльконина [19]. Авторы считают, что в истории общества можно выделить периоды стабильности и кризисов детства. В стабильные периоды структура детства сохраняется неизменной, выступая как последовательность периодов, в которых общество культивирует определенные формы сотрудничества, активности и деятельности ребенка. Например, для младшего школьного возраста характерны учебная деятельность и школа как институт социализации. В дошкольном возрасте — активно развиваются виды деятельности моделирующего типа: игра, рисование, лепка, восприятие литературы. Общество в каждом периоде детства предлагает образовательные и воспитывающие формы сотрудничества — нормативные виды деятельности и институты воспитания. Кризисы детства — такие моменты в истории общества, когда прежняя структура не обеспечивает оптимального развития ребенка и процесса социализации.

Авторы полагают, что в настоящее время очевидны признаки нарастающего кризиса детства. К ним относятся низкая мотивационная готовность значительного числа детей к обучению в школе, распространение явления школьной дезадаптации. Если раньше эти проблемы были уделом отдельных учащихся, то теперь они касаются значительного числа детей. Эта тенденция свидетельствует о том, что в дошкольном возрасте не было обеспечено формирование психологической готовности ребенка к школе. Одна из причин такого

положения заключается в том, что нарушена преемственность поколений, связи и сотрудничества детей разных возрастов. За последние 20 лет наметилось преобладание одновозрастных детских коллективов, где отношения между детьми строятся как горизонтальные. Если раньше отношения между детьми строились по вертикали: в одной дворовой компании были дошкольники, школьники и даже подростки, то сейчас система организации дошкольного воспитания такова, что дети контактируют только в рамках возрастной горизонтали. Так, в детском саду младшую и подготовительную группы выводят на прогулку отдельно, чтобы старшие не обижали младших. В школе первоклассников изолируют от старших детей, специально закрывая коридор. Так реализуется жесткая дифференциация по возрасту на уровне детских неформальных групп, семейного и школьного воспитания. Тем самым нарушается формирование «идеальной формы ближайшего будущего» и направленности ребенка на включенность в новые формы сотрудничества. У подростков второй половины 1990-х гг. возникает новая тенденция — нежелание взрослеть. Подростковый возраст — это маргинальная позиция: я уже не ребенок, но еще и не взрослый. Условием развития является стремление ребенка стать взрослым. Сегодня многие подростки в своих сочинениях пишут: «Я не хочу взрослеть, я хочу остаться таким, как я есть, потому, что я вижу, как живут взрослые, и я не хочу в эту взрослую жизнь, где обман, предательство, ложь». Раньше такого рода мнение не имело широкого распространения. Тенденция не взрослеть, отказ от перехода к новому статусу — свидетельство кризиса детства. Хрестоматийно (З. Фрейд, А. Фрейд, Д. Б. Эльконин) подростковый возраст трактовался как период автономизации от родителей и семьи, стремления уйти во взрослость, возраст протеста и бунта. Сегодня нередко подростки не хотят эмоционально выходить за пределы семьи, не стремятся к автономии. Это отличает современных подростков от подростков 1960-х гг. Если раньше для подростков четко просматривались их жизненные перспективы, то сегодня будущее оказывается весьма неопределенным. Рост подростковых правонарушений, алкогольной, наркотической, эмоциональной зависимости — очевидная неблагоприятная тенденция. По мнению авторов, эти явления свидетельствуют о том, что переживаемый современным обществом кризис находит отражение и в кризисе детства.

Итак, в истории детства существуют стабильные и кризисные периоды. Кризисы детства обусловлены разрывом между жизнью взрослых и жизнью детей, приводящим к обесмысливанию для ребенка видов деятельности, предлагаемых обществом. Отсюда сбой



системы школьного обучения, возникновение псевдошкольной жизни, когда ребенок в дошкольном возрасте погружен в учение, у него отсутствуют игры и другие типичные виды дошкольной деятельности. Авторы ставят перед обществом задачу поиска тех форм сотрудничества и связи между поколениями, которые позволят преодолеть этот кризис.

### **2.3. Предпосылки возникновения возрастной психологии как самостоятельной научной дисциплины**

Возрастная психология как отрасль научно-психологического знания формировалась под воздействием ряда факторов, главные из которых: возникновение в обществе интереса к детству как особому периоду в жизненном цикле человека; индустриализация и урбанизация, обусловившие переход к всеобщему общественному образованию; переход к классно-урочной системе; введение всеобщей воинской повинности с необходимостью учета возрастнo-психологических особенностей воинского контингента при военной подготовке.

В ранние исторические эпохи образование было привилегией избранных, облеченных особым статусом. С развитием науки и ростом производства стало требоваться больше образованных людей. Переход к классно-урочной системе стал своеобразной революцией в системе образования, резко повысившей эффективность обучения. Критерием деления на классы стал хронологический возраст. Возникла необходимость в дифференциации содержания и методов обучения, что обусловило социальный запрос изучения особенностей умственного и личностного развития детей различных возрастов.

Наконец, детская психология получила путевку в жизнь благодаря прогрессу биологии. В 1877 г. вышла работа Ч. Дарвина «Наблюдение за поведением человеческого ребенка», ставшая поворотным пунктом в развитии детской психологии. В этой работе английский исследователь впервые сравнивал: онтогенез и филогенез; психику и поведение ребенка с психикой и поведением животных; психику и поведение ребенка и особенности психики первобытного человека.

Категория «развитие» стала важнейшей в ряду понятий психологической науки. В психологии всегда было два направления: гуманитарно ориентированная «психология понимания» и естественно-научная психология. Детская психология возникла и развива-

лась в контексте естественно-научного подхода, что и определяет ее достоинства и недостатки. Достоинства — опора на принцип детерминизма, научной доказательности, утверждение идеи непрерывности и всеобщности развития. К недостаткам следует отнести отождествление законов онтогенеза человека с онтогенезом животных и интерпретацию развития как процесса адаптации (приспособления) врожденных видовых свойств к меняющимся условиям среды. Эта тенденция биологизации не преодолена до настоящего времени.

Значительным вкладом в создании детской психологии помимо работ Дарвина стали исследования В. Прейера и Г. С. Холла. Физиолог В. Прейер в 1881 г. опубликовал книгу «Душа ребенка», фундаментальный труд о развитии ребенка на протяжении первых лет его жизни [76]. Г. С. Холл обучался в открытой в 1875 г. в Лейпциге первой научной лаборатории Вундта, где впервые были разработаны методы экспериментальной работы. По возвращении в США ученый в 1883 г. в Балтиморе основал первую в мире экспериментальную лабораторию по изучению психического развития ребенка. Эту дату считают рубежной в научном обособлении детской психологии. Г. С. Холлу принадлежит значительная роль в создании в конце XIX в. первого научного журнала и первого научного общества по изучению психического развития детей. Опросы, систематически проводимые в США, многократно выводили ученого на первые места в рейтинге выдающихся психологов мира. В списке заслуг Холла — разработка метода анкетирования. Ведущим экспериментальным методом у Вундта был метод интроспекции, не доступный детям в силу неразвитости рефлексии. Г. С. Холл попытался найти замену этому методу, и попытка оказалась удачной. Метод анкетирования получил в Соединенных Штатах широкое распространение. Тем самым было опровергнуто известное высказывание Вундта о том, что детская психология никогда не станет настоящей наукой, потому что ей недоступен единственный научный метод — интроспекции. Г. С. Холл — автор первой научной концепции развития ребенка — концепции рекапитуляции. И наконец, им создана первая концепция подросткового возраста, названного им «возрастом штурма и натиска», до сих пор имеющая высокий индекс цитирования.

Общество было заинтересовано, в первую очередь, в изучении психологии ребенка. Именно поэтому психология развития длительное время оставалась детской психологией. В период 1913–1946 гг. происходила институционализация детской психологии и образование различных направлений, в том числе культурно-исторического подхода Л. С. Выготского.

## Лекция 3

### Стратегии и методы возрастной психологии

#### 3.1. Методы исследования

Научный метод всегда отражает, во-первых, понимание предмета науки, во-вторых, задачи, поставленные исследователем. В истории психологии под предметом психологии понимаются: душа; явления сознания; поведение; деятельность (А. Н. Леонтьев) и ориентировочная деятельность (П. Я. Гальперин). В развитии методов находит отражение смена парадигмы предмета психологии.

В истории детской психологии в зависимости от исследовательских задач можно выделить два этапа: описательный и этап выявления причин (детерминант) развития.

Описательный этап включает: описание, систематизацию и классификацию фактов и феноменов. Основной метод — наблюдение.

Причинно ориентированный этап направлен на поиски ответа на вопрос: почему и при каких условиях происходит развитие? Ведущий метод — экспериментальный.

Существует ряд требований к проведению исследования в области психологии: объективность; надежность; валидность, т. е. полученные данные должны адекватно отражать исследуемые психический процесс или явление; воспроизводимость; репрезентативность выборки и др.

Ведущими методами в возрастной психологии, взаимодополняющими друг друга, являются наблюдение и эксперимент.

**Метод наблюдения** представлен самонаблюдением и объективным наблюдением. Самонаблюдение выступает в форме интроспекции, анкетирования, сочинений. Этот метод не применяется в работе с детьми до **10-11** лет, так как: у них еще нет рефлексии; они подвержены внушению, эмоциональное отношение определяет их суждения и высказывания (например, ребенок может преувеличивать красоту близкого для него человека, его рост, силу и т. д.).

*Метод объективного наблюдения* — точное и систематическое наблюдение в течение более-менее длительного времени за особен-

ностями поведения и деятельности ребенка в естественных, специально не изменяемых условиях.

Впервые этот метод был использован Ч. Дарвином, ежедневно наблюдавшим за развитием своего старшего сына и заложившим традицию использовать материалы наблюдений за собственными детьми в детской психологии.

Значительный вклад в развитие метода наблюдения внес М. Я. Басов, современник Л. С. Выготского. Будучи профессором Ленинградского педагогического института им. А. И. Герцена, он читал курс «Метод наблюдения в детской психологии». В курсе были сформулированы основные требования к наблюдению как к научному методу [8].

*Цель* должна соответствовать основным задачам исследования, например: при исследовании речевого онтогенеза ■— это наблюдение за особенностями развития речи ребенка.

*Систематичность* предполагает, что в наблюдении не должно быть длительных перерывов. Сразу после рождения, на ранних стадиях развития — темп развития максимален, с возрастом он замедляется. Таким образом, чем младше ребенок, тем меньше должен быть интервал между наблюдениями. Необходимо учитывать чередования кризисов и стабильных возрастов. В период кризиса интервалы между наблюдениями должны быть минимальными.

*Объективность* метода требует, чтобы в протоколе наблюдения исследователь фиксировал только факты, а не их интерпретацию. Например, наблюдение за особенностями поведения ребенка в момент сепарации с близким взрослым позволяет сделать вывод о характере привязанности и личностных особенностях ребенка. Показательная для определения типа привязанности сцена прощания ребенка с матерью в детском саду должна быть объективно описана, а не интерпретирована. Чтобы снять опасность произвольной интерпретации, используют прием параллельного наблюдения. В настоящее время применяют объективную регистрацию: аудио- и видеозапись или покадровую фотосъемку. Используется также особая табличная форма протокола, содержащая описание особенностей поведения испытуемого, где фиксируется интенсивность поведенческих проявлений. Наиболее известные результаты систематического наблюдения за развитием ребенка представлены в атласах развития А. Гезелла [31], внесшего огромный вклад в развитие детской психологии. На фотографиях представлено развитие практически всех форм поведения ребенка. Например, развитие локомоций — умения держать головку, сидеть, стоять, передвигаться; раз-

вление эмоций — удовольствия, неудовольствия, страха, любопытства. Институт Гезелла продолжил эти работы и после смерти исследователя. Систематическое наблюдение, как правило, проводится либо за собственным ребенком, либо в условиях закрытого детского учреждения (детских домах и интернатах).

Метод требует незаметности для субъекта. Л. С. Выготский говорил о том, что взрослый для ребенка всегда центральная и самая притягательная фигура в ситуации, поэтому все внимание ребенка фиксируется на нем. Потребность в общении со взрослым — важнейшая базовая потребность ребенка, которая формируется уже на втором месяце жизни. Надо учитывать чувствительные периоды, когда ребенок особенно чувствителен к наблюдению. Это начало второго полугодия жизни, когда потребность общения со взрослым подкрепляется инициативой ребенка в установлении контакта; кризисы 3 лет, 6-7 лет и подростковый. Если ребенок видит, что за ним наблюдают, его поведение резко меняется. Например, семилетки начинают манерничать, кривляться, «работать на публику», что обусловлено потерей непосредственности. У подростка чувствительность к вниманию взрослого связана с формированием чувства взрослости и потребностью в уважении и принятии взрослым. Что касается взрослых, то причиной изменения естественного поведения в ситуации, когда он ощущает себя объектом наблюдения, может стать страх социальной оценки. Чтобы предотвратить эти искажения поведения, используется прием «включенного наблюдения». Исследователь, наблюдая за ребенком, включается в совместную с ним деятельность. Требование незаметности наблюдения обусловлено принципом экологической валидности исследования.

Существуют следующие виды наблюдения в зависимости:

- от того, кто осуществляет наблюдение: самонаблюдение и объективное наблюдение;
- от систематичности: сплошное, предполагающее фиксацию всех действий и высказываний ребенка в протоколе, и выборочное наблюдение;
- от позиции наблюдателя: внешнее, включенное и параллельное наблюдение.

Наблюдение, как правило, дополняется **методом объективного эксперимента**. Почему необходимо такое дополнение? Метод наблюдения имеет достаточно серьезные ограничения. Первое — невозможность повторного воспроизведения изучаемого явления. Сегод-

ня это ограничение снимается за счет средств технической регистрации. Второе — невозможность варьирования условий и тем самым невозможность проверки гипотез о причинно-следственных связях, констатация лишь внешней картины. Со вторым ограничением и связано введение метода объективного эксперимента.

П. Фресс выделяет четыре ступени исследования: 1) наблюдение, сбор фактов, их систематизация; 2) формулирование гипотез на основе собранных фактов; 3) проведение эксперимента с целью проверки гипотез; 4) анализ данных, подтверждение или переформулирование выдвинутых гипотез.

Нельзя отделять наблюдение от эксперимента, так как это не взаимоисключающие, а взаимодополняющие методы. Сегодня наблюдение переживает второе рождение, связанное с утверждением экологического подхода к изучению развития ребенка. У. Бронфенбреннер [111], видный методолог, теоретик в области психологии развития, автор книги «Два мира детства», предложил экологическую парадигму изучения развития или экологический подход. Еще в 1960-е гг. он писал о неудовлетворительном состоянии в исследовании детского развития. Это было время господства бихевиоризма и схематичных экспериментальных подходов в американской психологии. У. Бронфенбреннер подверг критике эти исследования, считая, что лабораторный эксперимент есть не что иное, как «странное поведение детей в странных ситуациях со странными взрослыми». Ситуация, когда для ребенка не ясны смысл и значение тех задач, которые он решает, отрываясь от естественной среды жизнедеятельности, с точки зрения ученого, не позволяет изучить подлинную систему его взаимодействий с миром.

Основным требованием экологического подхода стало требование коренного пересмотра представлений о содержании, структуре и роли среды в психическом развитии ребенка. Бронфенбреннер сформулировал основные требования к экологически валидному исследованию [111]. Необходимо сохранять целостность реальных жизненных ситуаций, выступающих объектом экспериментального исследования. Планируемое исследование должно учитывать широкие социальные и культурные контексты, в которых происходит развитие детей, и соответствующим образом отражать их в модели эксперимента. Наконец, экспериментальные процедуры (задачи, инструкции, полученные результаты) должны быть восприняты участниками в соответствии с теми концептуальными определениями, которые были заложены в проекте исследования, как в явном, так и скрытом виде.

Среда в концепции Бронфенбреннера понимается как сложная многоуровневая система, где все уровни связаны друг с другом по типу русской матрешки. Автор выделяет четыре системы: микросистема, мезосистема, экзосистема и макросистема. Микросистема определяет ближайший контекст взаимодействия ребенка со средой, его взаимодействие в семье, школе, с группами сверстников, церковью. В последних работах У. Бронфенбреннер вносит существенные уточнения и дополнения в понятие «микросистема». Микросистема выступает как структура, включающая виды активности, социальные роли и межличностные отношения, которые реализует развивающийся субъект в непосредственно данном окружении. Оно характеризуется определенными физическими, социальными и символическими чертами, иницирующими, разрешающими или подавляющими прогрессивно усложняющиеся формы межличностного взаимодействия или предметной активности с непосредственным окружением. Мезосистема (дом и семья, школа, соседи, группа сверстников) определяется связями и отношениями между двумя и более микросистемами, их соответствием. Экзосистема включает социальные структуры и контексты, которые выходят за пределы области непосредственного взаимодействия ребенка и оказывают опосредованное влияние на его развитие. Это место работы и профессия родителей, промышленность, уровень технологии, школьная администрация, правительство, средства массовой информации. Макросистема представляет собой уровень ценностей, культурных традиций, законов, определяющих характер и возможности осуществления процессов взаимодействия ребенка с социальным окружением через социальные нормы и правила (идеология, моральные нормы, общественное сознание). Макросистема оказывает влияние на все уровни — микро-, мезо- и экзосистему, тем самым выступая существенным фактором, определяющим развитие ребенка.

Второй метод, альтернативный наблюдению, *метод эксперимента*, который призван выявлять причинно-следственные связи или детерминанты развития. Эксперимент предполагает решение испытуемым задач в контролируемых, специально создаваемых условиях. В эксперименте проверяется гипотеза или предположение о связи переменных. Метод предполагает контроль переменных (т. е. все условия контролируются), выделение зависимой и независимой переменных (для установления причинно-следственных связей) и сравнение результатов решения задач экспериментальной (в которой значение переменной варьируется) и контрольной (переменные остаются неизменными) группами. Эксперимент предполагает два

замера — претест (до изменения переменной) и посттест (после изменения). Чтобы снять эффект изменения деятельности ребенка из-за повторного решения задачи, вводят контрольную группу. Сегодня объективный эксперимент — основной метод психологического исследования.

При эксперименте с детьми очень важно иметь в виду, что задача ребенком может восприниматься не так, как вы ее сформулировали, а по-другому. Если в работе с взрослыми мы более или менее можем быть уверены в том, что задача принята, то в эксперименте с детьми такой уверенности нет.

Цель исследования — подтвердить гипотезу о принципиальных различиях практического интеллекта ребенка раннего возраста и высших приматов. Ребенку предлагалась Келеровская задача, требующая использования орудия. В комнате находится этажерка с яркими игрушками, такой высоты, что достать игрушку можно, только используя скамеечку. При решении задач обезьянами выступила классическая трехфазная структура интеллектуального решения: период хаотических проб, пауза и бездействие, ага-реакция (инсайт) и — решение задачи. Трехлетний ребенок входит в комнату, видит игрушку, обращается к взрослому, тот ему ее не достает, ребенок плачет, требует, потом прекращает попытки. Видит скамеечку, подтягивает ее к этажерке, залезает и достает игрушку. Дети демонстрировали ту же схему решения, что и обезьяны. Единственное отличие состояло в том, что ребенок пытался сразу привлечь внимание взрослого. В три года дети решают эту задачу так же, как шимпанзе, зато в четыре — лучше. Наконец приглашают ребенка 6 лет, который должен, по мнению исследователей, решить задачу сразу без проб. Но вместо того, чтобы сразу взять скамеечку и достать игрушку, ребенок, пытаясь дотянуться до нее, прыгает и прыгает. Терпение экспериментатора лопнуло. Он обращается к ребенку: «Что же ты все прыгаешь? Ты подумай». Ребенок отвечает: «Думать некогда, доставать надо». Эта фраза доказывает, что задача достать игрушку им принята. Пробы повторяются. Экспериментатор не выдерживает и обращает внимание ребенка на скамеечку. Ребенок отвечает: «Ну со скамеечкой каждый дурак сумеет, а ты попробуй, подпрыгни!» Это кардинальный факт, свидетельствующий о том, что ребенок подменил одну задачу другой: подпрыгнуть так высоко, чтобы достать игрушку. Задача достать игрушку была заменена задачей исследования собственных возможностей и способностей. Это задача не на интеллект, а на самопознание в действенной форме. Дети этого возраста часто соревнуются, — кто быстрее добежит, дальше прыгнет и пр. Исследуя и утверждая себя через



свои возможности и способности, ребенок решает задачу формирования Я-концепции и самооценки. Что такое скамеечка для ребенка 6 лет? Это неинтересно. При работе с детьми мы должны быть абсолютно уверены в адекватности принятия задачи.

---

Д. Б. Эльконин выделяет четыре возможных варианта отношения ребенка к задаче: 1) адекватное принятие задачи; 2) подмена задачи исследованием собственных возможностей (5-6 лет); 3) подмена задачи задачей общения с экспериментатором; 4) задача превышает возможности ребенка и вызывает отказ.

Ситуация подмены часто возникает у детей, которые испытывают дефицит общения со взрослыми.

□

Вы предлагаете ребенку, воспитывающемуся в детском доме, задание для оценки уровня его интеллектуального развития. Ребенок охотно соглашается выполнить задание, но решает все задачи неверно. Показатель его интеллектуального развития «зашкаливает» за пределами нормы, но вы знаете, что ребенок неплохо учится в школе, у него не только твердые тройки, но и четверки, что вступает в противоречие с полученными вами результатами. Что же на самом деле произошло в этой ситуации? Оказывается, для ребенка главная задача — установить контакт со взрослым. И ребенок с готовностью, но чисто формально выполняет задание.

---

Как избежать подмены задачи? Прежде, чем проводить обследование, надо установить контакт с ребенком и «насытить» его потребность в общении.

Если задача выходит за пределы интеллектуальных возможностей и умственного развития ребенка, то она «оглуляет испытуемого», он демонстрирует уровень развития гораздо ниже реального. Сверхсложная задача приводит к снижению мотивации и, как следствие, к тому, что испытуемый вообще не справляется с ее решением. Задача должна иметь для ребенка смысл, быть ему понятна и соответствовать его зоне ближайшего развития. В противном случае вы рискуете получить артефакты в исследовании.

Для обеспечения смысла нужно включить задание в контекст значимой для ребенка деятельности. Для дошкольника — это игра, для младшего школьника — учебная деятельность (хочу посмотреть, что ты знаешь, умеешь, чему вас в школе научили), для подростка — самопознание (выполнив это задание, ты сможешь больше узнать о себе, о своих способностях).

Эксперименты подразделяют на следующие виды:

*лабораторный* — предполагает специально созданную ситуацию и наличие средств регистрации полученных данных;

*естественный* — соответствует экологической парадигме, реализуется в естественных условиях;

*педагогический* — оценивает развивающий эффект обучающих программ и воздействий.

Метод беседы является одним из методов исследования возрастной психологии. Выделяют два варианта беседы:

1. Стандартизованная — проводится в соответствии с жестким планом вопросов. Можно сделать их последовательность более-менее жесткой, но количество вопросов должно быть стандартизовано.

2. Клиническая — разновидность эксперимента, направленная на проверку гипотезы. У З. Фрейда — это гипотеза о содержании вытесненного в бессознательное. У Ж. Пиаже — гипотеза об особенностях и закономерностях мышления ребенка. Беседа строится так, что вопросы меняются в зависимости от ответа ребенка. Клиническая беседа не предполагает жесткого набора вопросов. Все вопросы направлены на то, чтобы доказать гипотезу либо опровергнуть ее и предложить новую. Метод клинической беседы — это искусство, чтобы овладеть им, требуются высокий профессионализм, время и практика.

Метод исследования продуктов деятельности (рисунков, сочинений и т. п.) является проективным методом, т. е. мы рассматриваем продукты деятельности испытуемого как своеобразную проекцию его психологических особенностей и личности. Как любой проективный метод имеет ряд ограничений. При работе с детьми первое ограничение связано с возрастом ребенка, так как проективный потенциал метода можно использовать только с дошкольного возраста. Второе ограничение в том, что метод является дополнительным к другим объективным методам обследования. И наконец, важно наблюдать за процессом создания продукта, особенно если это рисунок, и фиксировать особенности поведения и высказывания ребенка. Рисунок, как единство вербального и изобразительного компонента, требует для интерпретации учета речи ребенка.

Метод изучения кросскультурных различий — сравнение особенностей личностного и умственного развития детей в различных культурах в зависимости от способов социализации, воспитания и обучения.

Метод тестов используется в детской психологии с начала XX в. в форме знаменитых шкал оценки умственного развития Бине —

Симона. Эти тесты были разработаны по заказу французского правительства в связи с переходом к всеобщему образованию для дифференциации детей со сниженным интеллектом и социально запущенных. Были разработаны системы задач для определения умственного возраста ребенка и специальная формула для вычисления IQ (коэффициента умственного развития). С этого момента метод тестов получил широкое развитие в детской психологии. Сегодня существует целый ряд тестов, которые позволяют определять уровень умственного развития, социальной адаптации, особенностей личностного развития; тесты достижений, определяющих уровень усвоения умений, знаний, навыков; тесты способностей.

По сути, тест — это сравнение уровня развития ребенка по определенным показателям с репрезентативной выборкой, т. е. с нормативной шкалой. Тест дает представление о месте ребенка по уровню развития в популяции. Особенность тестов — жесткая стандартизация процедуры проведения и обработки данных.

Метод реконструкции онтогенетического развития выступает в форме метода реконструкции истории развития ребенка (Л. С. Выготский), метода «исследования случая» (case-study), биографического метода (Ш. Бюлер), исследования психологии жизненного пути (Б. Г. Ананьев).

Метод реконструкции истории развития ребенка Л. С. Выготский противопоставлял методу тестов как позволяющий вскрыть источники, факторы и механизмы наиболее существенных влияний на формирование личности, проследить причинно-следственные связи событий детства с особенностями психического развития ребенка в каждом из возрастных периодов.

Биографический метод основан на анализе биографии, как правило, великих людей. Дневники, записки, воспоминания дают основания для заключения и выводов о причинно-следственных связях в формировании личности (Ш. Бюлер, Э. Фромм, Э. Эриксон).

Метод исследования психологии жизненного пути был разработан в школе Б. Г. Ананьева. Жизненный путь — это социальная биография человека в условиях возрастнo-физиологических изменений и психического развития. Б. Г. Ананьев считал, что необходимо учитывать и духовную биографию человека, т. е. особенности биографических переживаний или воспоминаний. С. Л. Рубинштейн отмечал, что благодаря индивидуальной биографической памяти в единстве нашего сознания выражается единство личности, проходящее через весь процесс ее развития и перестройки [84].

### 3.2. Проекты (формы) исследования психического развития в онтогенезе

Существуют три основные формы исследования психологического развития в онтогенезе: 1) поперечные «срезы», или поперечное исследование, сравнительно-возрастное исследование; 2) лонгитюдное или продольное исследование (продольные «срезы») — лонгитюд; 3) временное запаздывание.

*Поперечные срезы* — форма исследования, основанная на одновременном, сравнительном изучении испытуемых разных возрастов. По срезам осуществляется реконструкция целостной картины психического развития в онтогенезе. Главное достоинство — экономичность, относительно низкая трудоемкость. Недостатки данной формы исследования:

- критерии возраста. Возрастные группы формируются по хронологическому признаку. Однако даже объединение детей с незначительным хронологическим разбросом еще не гарантирует единства психологического возраста;
- опасность усреднения данных, нивелирования кризисов. Целостная картина должна включать кризисы, переломные моменты в развитии, поэтому данные метода поперечных срезов должны быть дополнены лонгитюдом;
- проблема реконструкции недостающих возрастов. На основании двух замеров, например, 5 и 10 лет, мы экстраполируем развитие в промежутках, т. е. пытаемся реконструировать развитие детей 6 и 9 лет. Конечно, такой способ анализа чреват ошибками. Как их избежать? Предлагается сделать более дробные замеры: 4; 4,5; 5; 5,5 и т. д. В предельном варианте мы неизбежно перейдем к лонгитюду;
- проблема смешения когортных и возрастных изменений. Когорта — это поколение одного исторического времени. Например, когорты 1960-х, 1990-х гг. и т. д. Когорта может охватывать разный временной интервал в зависимости от социально-исторических событий в жизни общества. При сравнении двух возрастных групп необходимо четко различать, что обусловлено историческими особенностями, а что — собственно возрастнопсихологическими.

*Лонгитюд* предполагает систематическое исследование психического развития одного и того же испытуемого или группы испытуемых на протяжении достаточно продолжительного периода вре-

мени. Основное достоинство лонгитюда — выявление кризисов и целостной картины развития. Недостатки:

- дороговизна и трудоемкость;
- опасность утраты репрезентативности выборки в силу того, что часть испытуемых по различным причинам выбывают из участия в исследовании (метафора сокращения выборки — съезживание шагреновой кожи);
- эффект научения испытуемых вследствие неоднократного повторения одних и тех же методик «зашумляет» эффекты собственно развития;
- смешение возрастных и когортных различий.

*Временное запаздывание* предполагает сравнение особенностей развития различных когорт посредством «дублирования» лонгитюда или «поперечносрезового» исследования с целью дифференциации возрастных и когортных различий.

Общим недостатком продольного лонгитюдного и поперечносрезового проектов исследования является то, что оба реализуют *констатирующую стратегию*.

### 3.3. Стратегии исследования

Можно выделить две стратегии исследования психического развития, различающиеся в зависимости от представления о причинах развития — констатирующую и формирующую.

*Констатирующая стратегия* исследования исходит из представления о развитии как стихийном естественном процессе, где объект развития — индивид. Любое вмешательство извне рассматривается как интервенция, нарушающая естественный ход развития. Позиция исследователя — внешняя, констатирующая происходящие изменения. Основной недостаток констатирующей стратегии — ограниченность возможностей выявления причин развития.

*Формирующая стратегия* следует из нового взгляда на развитие как процесс, осуществляющийся в форме присвоения ребенком социокультурного опыта в общении и сотрудничестве ребенка со взрослым (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин). Решающее значение для развития приобретает обучение в широком смысле слова. Объектом развития является не индивид, а ребенок в системе социальных отношений. Общество проектирует и направляет процесс психического развития ребенка через по-

становку задач и организацию совместной деятельности с социальным взрослым.

Управляемое моделирование процесса развития ребенка через моделирование форм его сотрудничества в ходе присвоения культурно-исторического опыта представляет собой принципиально новую формирующую стратегию исследования.

Можно выделить три основных этапа в развитии формирующей стратегии в зависимости от понимания сущности психического и предмета психологической науки. Каждый из этапов связан с именем выдающегося психолога и воплощен в особом методе исследования. Первый этап — генетико-моделирующий метод Л. С. Выготского как воспроизведение сущностных сторон процесса становления высших психических функций. Напомним, что для Л. С. Выготского высшие психические функции составляют отличительную особенность психики человека по сравнению с психикой животных. Высшие психические функции не врождены, а формируются прижизненно в процессе общения и сотрудничества ребенка со взрослым, в ходе которого происходит присвоение и интериоризация знаков и их значений. Формирующая стратегия на этом этапе выступает в форме моделирования сущностных сторон процесса становления высших психических функций и воплощена в «методике двойной стимуляции».

Второй этап в развитии формирующей стратегии связан с деятельностным подходом А. Н. Леонтьева, который психику понимал как интериоризованную внешнюю предметную деятельность. Ядром формирующей стратегии стало моделирование процесса преобразования внешней предметной во внутреннюю психическую деятельность. Были установлены:

- зависимость уровня развития психических функций от включенности в деятельность и от места, занимаемого в структуре деятельности;
- общая логика интериоризации как процесса преобразования деятельности.

Третий этап развития формирующей стратегии — в методе планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий, предложенном П. Я. Гальпериным. Исследователь выделил ту сущностную сторону деятельности, которая является предметом психологии — ориентировочную деятельность. Метод планомерно-поэтапного формирования был направлен на воспроизведение логического, хотя и не исторического пути развития психической де-

тельности. Метод направлен на проверку гипотезы о содержании и структуре форм психической деятельности. Критикуя метод «срезов», выражающий констатирующую стратегию, Гальперин указывал, что метод «срезов» принципиально ограничен наблюдением за явлением и процессом, не имея возможности вскрыть механизмы развития, выявить причины и условия развития. Абсолютизация стихийного процесса развития заставляет признать конкретное и частное в развитии его вечными и неизменными закономерностями. Управляемое планомерно- поэтапное построение действий с заранее заданными свойствами позволяет установить сущностные характеристики развития и поэтому является главным магистральным путем исследования психических явлений.

## Лекция 4

### Факторный подход к проблеме движущих сил психического развития ребенка

#### 4.1. Общая характеристика

Можно выделить два основных критерия различения теоретических подходов к выделению закономерностей психического развития ребенка в онтогенезе. Первый критерий предполагает признание или отрицание специфики закономерностей развития человека в онтогенезе по сравнению с животными. Если специфика отрицается, то можно говорить о *натурализме* (биологизации) развития, т. е. признании универсальных законов развития, в равной степени справедливых и для человека, и для животных. В культурно-историческом подходе специфику психического развития человека связывают с усвоением социокультурного опыта, рассматривая его как особый вид родовой наследственности человека наряду с органической наследственностью.

Второй критерий предполагает признание активности развивающегося субъекта. Теории, игнорирующие или отрицающие значение активности человека в развитии, получили название факторного подхода. Развитие интерпретируется как результат влияния двух факторов — наследственности и среды. Альтернативой факторному подходу являются деятельностные подходы, когда активность рассматривается как основная причина развития. Это культурно-исторический подход (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин), а также конструктивистский подход (Ж. Пиаже).

Основа факторного подхода была заложена в известном противостоянии двух философских школ, представляющих в психологии позиции нативизма и эмпиризма (схема 2). Это дуализм Р. Декарта и эмпиризм Дж. Локка и Д. Гартли. Факторный подход — это подход, согласно которому развитие определяется действием двух факторов: наследственности и среды. Согласно позиции *нативизма*, все развитие человека определяется его наследственностью. Философское обоснование этого подхода было дано Декартом, который предложил свою теорию врожденных идей. Нативизм в истории психологии представлен теориями преформизма, рекапитуляции и созревания.



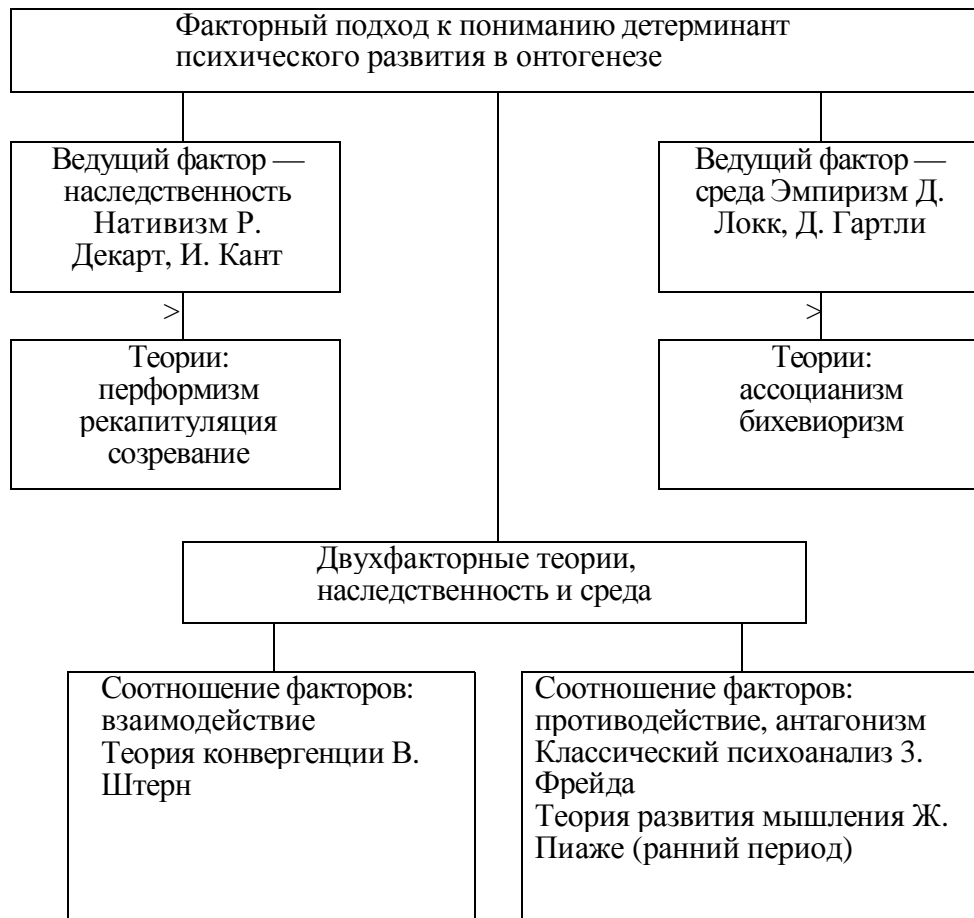


Схема 2. Факторный подход

Эмпиризм представлен двумя научными школами — ассоцианизмом и бихевиоризмом.

Нативизм и эмпиризм — однофакторные теории. Двухфакторные теории во внимание принимают оба фактора — и наследственность, и среду. К ним относятся теория конвергенции двух факторов (В. Штерн) и теории, представляющие отношение факторов как конфронтацию и антагонизм (З. Фрейд, теория Ж. Пиаже раннего периода). Конвергенция — схождение, предполагает взаимодействие и взаимное дополнение наследственности и среды. Конфронтация факторов интерпретируется как вытеснение (подавление) наследственности социальным фактором среды.

## 4.2. Теории нативизма

**Преформизм** — концепция психического развития, согласно которой все свойства и характеристики индивида в его зрелой форме заданы и предопределены с момента зачатия и присутствуют уже в клетках зародыша. Преформизм — один из видов нативизма в понимании движущих сил психического развития ребенка. Преформизм подчеркивает решающую роль наследственности в развитии поведения и личности в противоположность эмпиризму, который отдает приоритет среде. В ранних теориях преформизма, относящихся к XVIII в., использовалось понятие «гомункулус», т.е. маленький человечек, который возникает уже в момент зачатия. Очевидно, что гомункулус — не более чем метафора, подчеркивающая фатальную предопределенность свойств и способностей человека наследственностью.

В дальнейшем сторонники преформизма стали рассматривать генетическую наследственность как специфическую форму кодирования основных характеристик и свойств индивида. Развитие же понималось как генетически запрограммированный процесс развертывания этих преформированных свойств. Сегодня преформизм, скорее, характерен для объяснения закономерностей пренатального, чем постнатального развития. Преформизму противостоит позиция эпигенезиса, согласно которой каждая новая форма в развитии возникает как результат взаимодействия между предшествующей формой организма и его окружением. Критика преформизма в отечественной психологии направлена против: 1) биологизации развития, т.е. отождествления закономерностей психического развития в онтогенезе животных и человека; 2) неучета роли среды в развитии, в том числе и для реализации самой генетической программы; 3) игнорирования роли активной деятельности ребенка и обучения в развитии.

**Теория рекапитуляции**, согласно которой индивидуальное развитие в онтогенезе есть быстрое повторение эволюции видов и истории человеческого рода (от лат. *recapitulatio* — повторения). Другими словами, онтогенез есть краткое и сжатое повторение филогенеза и социогенеза (Г. С. Холл). Концепция рекапитуляции в психическом развитии индивида основывается на идеях Ч. Дарвина об эволюции видов и единстве органического мира и биогенетическом законе Э. Геккеля, открытом в 1866 г. Биогенетический закон определяет закономерности эмбрионального развития формулой: «Онтогенез есть краткое и сжатое повторение филогенеза».

В дальнейшем биогенетический закон был подвергнут критике в биологии. Выявлены значительно более сложные отношения между филогенезом и онтогенезом, чем простое повторение. Показано, что продолжительность онтогенеза в процессе филогенеза не просто удлиняется за счет добавления новых стадий, а увеличивается за счет изменения структуры онтогенеза [39]. Онтогенез как индивидуальный жизненный цикл сам имеет историю своего развития. Эмбриогенез, выступающий главным доказательством биогенетического закона, в филогенезе также претерпевает значительную перестройку, связанную в первую очередь с изменением порядка закладки органов и динамики их развития, по сравнению с порядком их возникновения в процессе эволюции, в пользу наиболее важных и значимых органов.

В психологии биогенетический закон был некритически использован для объяснения индивидуального психического развития человека. Сторонники теории рекапитуляции стремились рассмотреть развитие поведения, когнитивной и эмоционально-личностной сферы ребенка как краткое и быстрое воспроизведение стадий психического развития далеких животных и человеческих предков. В соответствии с теорией трех ступеней развития К. Бюлера [17], развитие поведения ребенка проходит те же три стадии — инстинкт, дрессура, интеллект, что и развитие поведения животных в филогенезе.

Согласно теории рекапитуляции Г. С. Холла, индивидуальное развитие человека в онтогенезе есть повторение сначала филогенеза, потом антропогенеза и, наконец, — социогенеза. В качестве аргумента в пользу своей теории исследователь указывал на параллели и аналогии между развитием ребенка в онтогенезе, с одной стороны, и развитием животных видов, человеческой историей и процессом становления человека как вида, с другой. Концепция Г. С. Холла фактически критиковалась всеми его современниками. Но не было, пожалуй, ни одного крупного исследователя детского развития, кто бы ни заявил в той или иной форме о своей приверженности этой концепции. Все оказались под магическим воздействием простоты и легкости объяснения закономерностей онтогенетического развития. В качестве примера можно привести периодизацию В. Штерна [102]. Исследователь различает шесть основных стадий, или шесть основных эпох в развитии человечества. Каждой стадии онтогенетического развития соответствует определенная историческая эпоха. Первые шесть месяцев жизни ребенка — период, когда он по уровню развития психики соответствует уровню

млекопитающих. Второе полугодие жизни соответствует уровню высших приматов — начало развития хватания, локомоций. Второй и третий годы жизни Штерн называет «вступление в эру человеческой истории», увязывая два приобретения ребенка — свободное прямохождение плюс локомоций и речь, с теми достижениями, которые характеризовали развитие человека на заре его истории. Четвертую стадию автор называет «возрастом игры и сказок» — от трех до шести-семи лет. Это возраст мифологического освоения действительности и восприятия мира, где ведущую роль играют воображение и фантазия, соответствующие эпохе античной истории. Младший школьный и подростковый возраст также увязываются Штерном с периодами развития человеческой истории. Младший школьный возраст — с началом освоения различных видов ремесел, занятий, а подростковый возраст — с эпохой Средневековья. Исследователь указывает на такие особенности мировосприятия подростка, как дихотомия (белое — черное, добро — зло, справедливость — несправедливость) и максимализм, связывая их с периодом «черно-белого» восприятия мира в истории человеческого общества.

Хотя теория рекапитуляции была подвергнута обоснованной и существенной критике, сама идея о наличии параллелей в истории развития человечества и индивидуальном развитии приобрели популярность и оказали влияние на З. Фрейда, А. Гезелла, Ж. Пиаже, Э. Эриксона. Эвристичной оказалась сама идея о связи между историческим и индивидуальным.

Концепция рекапитуляции, как и многие другие в возрастной психологии, дала путевку в жизнь определенной педагогической системе, так называемой системе свободного воспитания ребенка. Из самого названия — «свободное воспитание» — предполагается, что воспитатель должен занять позицию постороннего наблюдателя и дать возможность ребенку свободно и беспрепятственно реализовать свои внутренние потребности и интенции, не вмешиваясь в воспитание. Хорошим будет тот воспитатель, кто даст возможность ребенку повторить в своем развитии все основные стадии развития человечества. Теория свободного воспитания декларировала принципиальный отказ от попыток управления процессом психического развития и принцип невмешательства, обеспечивающий ребенку возможность свободно «изживать дух прошлого». Идеи рекапитуляции нашли отражение во взглядах Д. Дьюи и М. Монтессори, которые предлагали организовать процесс воспитания таким образом, чтобы ребенок прошел «путем развития челове-

ства», повторяя те виды деятельности, которые были характерны для ранних стадий истории человеческого общества. Например, по системе Марии Монтессори стараются организовать ребенку условия, обеспечивающие успешное повторение основных стадий социального развития: знакомят с началами таких видов общественной деятельности, как земледелие (в горшочках выращивают растения на окнах), скотоводство (наблюдают жизнь животных в «живом уголке», ходят на ферму, знакомятся с тем, как там за животными ухаживают) и т. д. Система как бы предполагает организацию условий для того, чтобы ребенок прошел достаточно быстро, «короткой дорогой» сложный путь развития человечества. Разница лишь в том, что человечество шло по извилистой дороге, а ребенку можно и необходимо дать возможность преодолеть этот путь достаточно быстро. Система Монтессори, при всей ее, казалось бы, регламентированности, тем не менее, основывается на предположении о необходимости предоставления ребенку свободы выражения в процессе воспитания.

Критиками теории рекапитуляции в зарубежной психологии, в первую очередь, стали сторонники эмпиризма. Они указывали, что поведение, привычки, склонности ребенка формируются в результате научения. Основателем бихевиоризма Дж. Уотсоном в доказательство этого тезиса был проделан следующий опыт. Напомним, что Г. С. Холл спекулятивно проводил параллели между страхами ребенка и эпохами человеческой истории. В определенном возрасте мы боимся огня, воды, диких зверей и т. д. При этом мы не осознаем причин этих страхов, которые являются воспоминаниями о далеком прошлом. Уотсон считал, что врожденных страхов нет. В опыте Уотсона маленький ребенок не испытывал страха перед пресмыкающимися и охотно играл с ужами, сидя в кровати. Если ребенку с детства давать возможность играть со змеями, то никакого страха они у него не вызывают, поскольку страхи — результат опыта и научения. В зарубежной психологии неучет фактора среды и научения в психическом развитии ребенка стал основным аргументом против теории рекапитуляции.

Критика теории рекапитуляции в отечественной психологии дана в работах Л. С. Выготского [23] и С. Л. Рубинштейна [84].

Л. С. Выготский резко выступал против биологизации процесса развития в теории рекапитуляции, считая, что недопустимо сравнивать три принципиально различных линии развития — филогенез, онтогенез и социогенез. Для человека характерен принципиально иной тип жизнедеятельности, чем для животных. Культурно-исто-

рический тип жизни человека характеризуется тем, что он сам производит условия своего существования, создает мир и среду своего обитания, называемые ноосферой (В. И. Вернадский). Инстинктивно-биологический тип жизни предполагает использование природных средств существования, потребления готовых ресурсов.

Двум типам жизнедеятельности соответствуют два типа развития — культурно-исторический (созидательный) у человека и биологический (адаптивный) у животных. В филогенезе, с одной стороны, и социогенезе и онтогенезе, с другой, действуют различные законы развития — биологические и культурно-исторические. Например, в филогенезе — биологический закон естественного отбора, а в социогенезе и онтогенетическом развитии — культурно-исторические законы.

Л. С. Выготский критиковал положение о решающей роли наследственности, жестко детерминирующей последовательность и содержание стадий развития. Он указывал на недопустимость отрицания значимой роли воспитания и обучения и, соответственно, абсолютизации стихийного характера развития.

Значительный интерес представляет конструктивная критика теории рекапитуляции, представленная в работах С. Л. Рубинштейна [84]. Автор сосредоточил внимание на эвристической идее теории рекапитуляции — идее повторения исторического в индивидуальном развитии человека, — придав ей совершенно новое значение и интерпретацию. Рубинштейн попытался объяснить действительную природу сходства и параллелей в онтогенезе и социогенезе, считая их обусловленными единством культурно-исторических законов развития истории человечества и онтогенеза ребенка. Так, человечество создает культуру, определяющую прогресс общества, а ребенок в процессе своего развития присваивает культурный опыт человечества. Именно сходство содержания культурно-исторического опыта и обуславливает определенные аналогии и параллели между социо- и онтогенезом. Первая причина заключается в том, что в одном случае человечество создает, продуцирует культурный опыт, а в другом — ребенок его присваивает. Вторую причину Рубинштейн видел в общей логике познания мира — логике перехода от явления к сущности и от простого к сложному. И человечество, и ребенок в своем познании мира движутся от простого к сложному. Отсюда, например, сходство мышления ребенка дошкольного возраста и мышления первобытного человека — анимизм, всеобщая сопричастность и т. д. Итак, С. Л. Рубинштейн считал, что параллели и аналогии между психическим развитием ребенка и социогене-

зом обусловлены сходством логики познания ребенком мира и усвоения им культурно-исторического опыта в онтогенезе, с одной стороны, и логики создания культурного опыта в историческом развитии общества, с другой.

Наряду со сходством между онтогенезом и социогенезом имеются существенные различия в роли: морфофизиологических условий развития; труда; речи; предшествующего поколения. Эти различия определяют принципиальную несводимость онтогенеза к социогенезу.

Первое различие состоит в том, что для прогресса общества, для становления человеческого вида труд как производство духовной и материальной культуры является первоосновой. В развитии же ребенка в онтогенезе труд достаточно длительное время какой бы то ни было существенной роли не играет.

Второе различие обусловлено ролью морфофизиологических условий в социогенезе и онтогенезе. В процессе антропогенеза и филогенеза происходят фундаментальные изменения в строении центральной нервной системы. Так, в филогенезе каждая новая ступень в развитии психики связана с качественно иным уровнем развития центральной нервной системы. Бесспорно, что развитие морфофизиологической основы сопряжено с развитием психики. Начиная с кроманьонского человека, с момента возникновения вида «человека разумного» и завершения антропогенеза, социогенез осуществляется как производство духовного и материального культурного опыта в условиях постоянства анатомо-физиологического строения человека. Однако величие и огромные темпы прогресса человеческого общества неоспоримы. Резюмируя, можно сказать, что историческое развитие человечества и психологических способностей происходит в условиях постоянства морфофизиологических условий. У ребенка, как известно, созревание является предпосылкой развития и лимитирует процесс развития. Как бы ни хотелось научить ребенка в шесть месяцев ходить, говорить, применяя самые изощренные методы воспитания, ничего не получится. Как бы мы ни стремились найти средство Макропулоса, чтобы сохранить молодость и жить вечно, — мы обречены на неуспех. Процессы морфофизиологического изменения в онтогенезе определяют особенности развития, как в прогрессивном, так и в регрессивном отношении.

Третье различие связано с ролью речи. В социогенезе речь фиксирует достижения культурного развития, что находит отражение в возникновении неологизмов. Функция речи — кристаллизация общественно-исторического опыта. В онтогенезе речь выступает как

средство общения и трансляции опыта, будучи неразрывно связана с мышлением в ходе развития ребенка.

И наконец, еще одно различие, — в соотношении поколений. Если в социогенезе каждое последующее поколение оказывается на более высоком уровне развития, обладает большими возможностями, «встает на плечи предыдущему», то в онтогенезе, предшествующее поколение мудрее, его потенциал выше. Указанные различия не позволяют отождествлять процессы социо- и онтогенеза.

Вместе с тем положение концепции рекапитуляции о повторении исторического в индивидуальном развитии человека вошло в золотой фонд психологии развития. Индивидуальное психическое развитие человека и историческое развитие человечества оказываются связанными. Эта идея, безусловно, является эвристичной и нуждается в дальнейшем развитии и конкретизации.

Итак, основными положениями критики теории рекапитуляции стали: биологизация развития человека, отождествление законов развития человека и животных в онтогенезе; игнорирование фактора среды в развитии, представление о том, что развитие полностью определяется наследственностью, доминирование фатализма; неучет роли научения; игнорирование роли активной деятельности самого человека в развитии.

**Теории созревания** рассматривают психическое развитие как эндогенный процесс, детерминированный биологическим созреванием морфологических структур мозга в соответствии с врожденной наследственной программой. Последовательность и содержание стадий психического развития, согласно теориям созревания, оказываются полностью предопределены последовательностью и динамикой созревания соответствующих отделов центральной нервной системы. Новые психические явления и формы развития представляют собой результат развертывания генетически заданной программы созревания. Теории созревания, как и преформизм, являются разновидностью нативизма в понимании движущих сил психического развития. Однако если в отношении теорий преформизма и рекапитуляции можно сказать, что они устарели, то теории созревания очень широко распространены в житейском сознании и оказывают значительное влияние на суждения и взгляды.

Чем отличаются теории созревания от других нативистских подходов? В концепции рекапитуляции предполагалось, что фактор наследственности определяет и стадии развития, и их содержание, и последовательность. Сторонники теории созревания считают, что наследственность определяет только процессы созревания соответ-



ствующих структур центральной нервной системы. Вот это принципиально отличный момент. Психическое развитие индивида рассматривается как процесс, обусловленный созреванием морфологических структур центральной нервной системы (ЦНС) в соответствии с наследственной программой. Нетрудно догадаться, что эти теории исходят из представления о жесткой локализации всех психических функций. За каждой морфологической структурой закреплена определенная психологическая функция. Как только происходит ее созревание, так начинается функционирование.

Классическим вариантом теории созревания является *теория трех ступеней* К. Бюлера [17]. Исследователь считал, что развитие психики в филогенезе происходит как последовательное развертывание трех стадий. Первая ступень (стадия) — инстинкт (врожденное поведение, не требует вручения, одинаково у всех членов вида, адаптивно для очень узкого круга ситуаций). Вторая ступень — навыки, или дрессура (не врождены, возникают в результате научения, круг адаптации более широк). Третья ступень — интеллект, высшая форма поведения (научения не требует, основывается на внезапном постижении сущностных отношений проблемной ситуации — инсайте). Схема развития поведения и психики, предложенная для филогенеза Бюлером, была перенесена на понимание онтогенеза. Стадия инстинкта характеризует развитие ребенка от рождения до шести месяцев. Стадия навыков или дрессуры — от шести месяцев до года. Стадия интеллекта — от года и старше. Бюлер считал, что у ребенка до трех лет интеллект тождествен интеллекту шимпанзе, и называл его шимпанзеподобным возрастом. Переход со стадии на стадию Бюлер связывал с развитием ЦНС и последовательным созреванием подкорковых структур (стадия инстинкта), созреванием первичных и вторичных проекционных зон (стадия навыка), третичных интеграционных полей коры больших полушарий (интеллект). Предполагалось, что созревание соответствующей структуры автоматически приводит к возникновению новой формы поведения. Именно в данном положении заключается основная идея теории. Ребенок начинает говорить, потому что созрели речевые зоны, начинает ходить, потому что созрели соответствующие моторные зоны коры больших полушарий, и т. д. Возникновение любого нового поведения связано с созреванием соответствующего участка ЦНС. Такой подход иллюстрируют известные мозговые карты, где каждая зона связана с какой-то определенной способностью. В дальнейшем эта идея получила развитие в ряде работ, в том числе одиозных теориях врожденных криминальных наклонностей (Ч. Ломброзо, Ш. Бюлер).

Можно выделить различные варианты теорий созревания в зависимости от того, как определяется вклад наследственности и среды в процессы развития. Первоначальное представление о том, что процессы созревания никак не зависят от внешних средовых влияний, практически было полностью преодолено к 1960-м гг. Общепринятым становится положение о необходимости средовых воздействий для осуществления самых простых и примитивных форм созревания. Однако сторонники теории созревания (например, А. Гезелл) ограничивают роль среды «шусковым сигналом», запускающим биологически predetermined процесс развития, реализуемый в пределах врожденных условий [31]. Наиболее известными в современной психологии развития представителями этого направления являются Д. Фодор [113] и Н. Хомский [112].

Одной из наиболее авторитетных современных теорий речевого онтогенеза является теория психолингвиста Н. Хомского. Как он представляет себе развитие речи у ребенка? Полемизируя с представителями поведенческого направления, исследователь указал на то, что невозможно объяснить речевой онтогенез, в частности, овладение ребенком фразовой речью, механизмом подражания ребенком речи взрослого и подкрепления правильных реакций. Хомский считает, что существуют заданные наследственностью врожденные лингвистические структуры. Содержанием этих структур является модель грамматики и синтаксиса речи очень высокого уровня обобщения, задающая общую модель независимо от конкретного языка. Врожденные лингвистические структуры актуализируются лишь в момент созревания речевых зон коры больших полушарий к концу первого года жизни. Период созревания речевых структур является сенситивным для развития речи (от года до трех лет), что, кстати говоря, никто не подвергает сомнению. Это означает, во-первых, высокую чувствительность к определенному роду воздействий (в данном случае к языку) и, во-вторых, тот факт, что по завершении сенситивного периода чувствительность к языку падает и темп развития резко снижается. Если по какой-то причине в сенситивный период ребенок лишен речевых воздействий, то позже даже обогащенная языковая среда и специальное обучение не позволяют скорректировать в полной мере речевые задержки. Примеры детей, воспитывающихся вне речевой среды, свидетельствуют об этом. В сенситивный период у ребенка возникает повышенная чувствительность к языку, так называемое «языковое чутье», «высокая лингвистическая одаренность». Последняя проявляется в быстром постижении речи, словообразовании и словотворчестве. Высокий уровень

речевой исследовательской активности ребенка в этот период Хомский рассматривает как проявление активности лингвистических структур. Модели высокого уровня конкретизируются в законы функционирования того языка, который составляет языковую среду ребенка. Актуализация дискриминатора обеспечивает отбор языковых стимулов, выступая своеобразным фильтром. При этом ребенок быстро теряет чувствительность к другим языкам. Таким образом, исследователь полагает, что роль среды сводится к пусковому механизму для врожденных лингвистических структур. Другая функция среды — обеспечение языковым материалом. Наследственность определяет последовательность, стадии и конечный результат овладения ребенком речью, а вот то, на каком языке будет говорить ребенок, определяется средой. Таким образом, теория речевого онтогенеза Н. Хомского однозначно рассматривает процессы созревания и спонтанного развертывания врожденных структур языка как основную детерминанту развития. Никаких других причин не предполагается.

Критика теорий созревания основывается на следующих тезисах. Во-первых, уровень развития современной науки, в частности, нейропсихологии, убедительно доказывает, что все психические функции имеют сложное системное строение и, соответственно, не точечную, а системную локализацию (А. Р. Лурия). Например, речевая функция, как это было показано при изучении случаев амнезии, имеет сложную структуру и, соответственно, сложную системную локализацию.

Во-вторых, морфологические системы, ответственные за высшие психические функции — мышление, память, внимание, речь, восприятие, — формируются прижизненно в ходе развития деятельности человека как «функциональные органы» (А. Н. Леонтьев). В исследованиях по восстановлению высших психических функций, выполненных под руководством А. Р. Лурия, было убедительно доказано, что такое восстановление возможно за счет компенсации и замены утраченного звена целостной структуры. Любая психологическая функция имеет в качестве морфофизиологической основы сложную синхронизированную работу разных участков ЦНС, которые и образуют так называемый функциональный орган. Нет жесткой «точечной» локализации, она системна. Системный характер высших психических функций определяется деятельностью человека, ее содержанием, организацией и закономерностями прижизненного формирования. Вместе с тем созревание создает предпосылки и возможности развития и в определенной степени лимитирует его.

И наконец, между морфофизиологической структурой и функцией существуют сложные взаимно направленные отношения. Теория созревания постулирует эти отношения как однонаправленные: созрела структура — начинается функционирование. Для начала функционирования нужен определенный уровень зрелости структуры. Факты свидетельствуют о том, что уже в период новорожденное™ в условиях незрелости коры больших полушарий на пятый-шестой день жизни у ребенка формируется первый натуральный условный рефлекс на положение при кормлении, что доказывает принципиальную возможность функционирования в условиях недостаточной зрелости субстрата. Более того, раннее включение структуры в функционирование ускоряет процесс ее созревания. В опытах с новорожденными щенками и котятами на примере зрительного анализатора было показано, что исключение органа (одного глаза из пары) из функционирования приводит к тому, что созревание не происходит. И наоборот, интенсивное функционирование ускоряет созревание.

Существенным недостатком теорий созревания является упрощенное понимание самого процесса созревания, как однозначно детерминированного фактором наследственности. В современной науке накоплены факты, свидетельствующие о значении активности субъекта для процесса созревания. К настоящему времени имеются доказательства того, что между степенью зрелости структуры и уровнем ее функционирования существуют сложные взаимонаправленные отношения. Хотя определенный уровень морфологической зрелости структуры органа и необходим для начала функционирования, само функционирование органа, определяющееся характером деятельности субъекта, в значительной мере ускоряет процесс созревания.

Основными направлениями критики теорий созревания являются:

- стремление биологизировать процесс психического развития человека, рассматривать его как подчиненное общим закономерностям онтогенетического развития всех животных видов без выделения качественного своеобразия онтогенеза человека;
- недостаточный учет роли среды, в том числе социальной среды как источника развития, задающего социально детерминированные формы высших психических способностей;
- игнорирование активной деятельности самого субъекта и обучения, обеспечивающих присвоение и интериоризацию этих способностей.

### 4.3. Теории эмпиризма. Проблема движущих сил психического развития ребенка в бихевиоризме

Теории развития как научения исходят из приоритета фактора среды. Начало *эмпиризма* в понимании развития было положено работами Дж. Локка. В 1699 г. была опубликована его работа «Некоторые мысли об обучении», ставшая программной в представлении основных положений теории «чистой доски». Локк считал, что все дети рождаются с различными врожденными особенностями, например, темпераментом. Хотя эти различия следует учитывать, они не определяют закономерностей и результатов развития. Последнее определяется воспитанием и средой. Существование наследственно обусловленных различий не подвергается сомнению, но они не определяют законов развития. Наследственность — то, с чем мы приходим в мир, а воспитание и среда делают нас теми, кто мы есть. Более того, научение наши слабые стороны может сделать нашими достоинствами, а достоинства из-за условий среды могут исчезнуть. Исследователь полагал, что человек от рождения есть «чистая доска», которая по мере заполнения определяет наше сознание. Дж. Локк стал непримиримым оппонентом Р. Декарта в решении вопроса о причинах развития. Что влияет на психическое развитие человека: врожденные идеи (например, свет, пространство, протяженность, добро, зло) или среда? В истории психологии известен вопрос Мулинье. Обсуждалась следующая ситуация: представьте от рождения слепого человека, который научился в результате научения, ощупывания различать формы шара и параллелепипеда. Представьте, что он прозрел, и ему показывают эти фигуры. Сможет ли он их опознать без ощупывания? Если мы стоим на позиции врожденных идей, то считаем, что врожденные идеи ему присущи, просто был закрыт рецепторный канал, теперь он открылся, и человек должен опознать данные предметы. А согласно теории Локка, нужно научиться видеть. Практика показывает, что внезапно прозревший человек действительно не опознает объект. Ему надо научиться видеть, отработать сенсомоторную координацию между зрением и ощущением. Это аргумент в пользу теории «чистой доски», ведущей роли среды в развитии.

В психологии существуют две основные школы, которые стоят на позициях теории среды: *ассоцианизм*, крупнейшими представителями которого являются Дж. Локк, Д. Гартли, Н. А. Менчинская; *бихевиоризм* в его исторически существующих теориях. Сегодня

ассоцианизм представляет интерес, скорее, для истории психологии. В качестве основного принципа законов научения рассматривается закон образования ассоциации. Все психические функции рассматриваются как цепь ассоциаций, определяющая процессы мышления, накопления ассоциаций и их функционирования.

*Бихевиоризм* возник как альтернатива психологии сознания и провозгласил себя наукой о поведении. Современная американская психология развития выступает, в первую очередь, как наука о развитии поведения.

Психическое развитие отождествляется с процессами научения. Основная схема, описывающая процессы развития: стимул => реакция. Бихевиористы считали, что ребенок от рождения обладает очень бедным врожденным репертуаром поведенческих реакций, не обеспечивающих приспособления к среде. Поэтому буквально с первых дней жизни ведущее место в развитии занимают процессы научения. В рамках бихевиоризма научение приравнивается к развитию. Однако не следует считать, что представители данной школы не делали попыток развести эти понятия. Такая попытка принадлежит Дж. Уотсону, выделившему следующие *законы развития*: хронологический порядок возникновения новых поведенческих реакций; увеличение количественной выраженности реакций.

Однако эти законы ограничены простым феноменологическим описанием, не дающим ответа на вопрос: «Каковы причины развития?»

Д. Уотсон понимал недостаточность этих законов, поэтому попытался дифференцировать научение и развитие следующим образом. В обоих случаях результат — возникновение нового поведения. Когда поведение возникает в результате научения, а когда — в результате развития? Уотсон комментировал следующим образом: если новое поведение приобретает в условиях созревания и не связано с научением напрямую — то это развитие; если нет доказательств созревания и присутствует момент научения, то это научение. Однако в детском возрасте развитие и научение осуществляются в условиях созревания, равно как нет развития нового поведения вне процессов обучения в широком смысле слова.

Основными законами, определяющими возникновение нового поведения, в бихевиоризме признаются законы научения. Примером являются законы научения, сформулированные Э. Торндайком [89]:

*Закон готовности*, предполагающий наличие у индивида готовности к подкреплению определенным видом стимула. Напри-

мер, для обеспечения эффективности научения, где подкреплением является пища, животное должно быть голодным;

*Закон подкрепления или эффекта*, согласно которому научение происходит только при условии подкрепления новой адаптивной реакции;

*Закон упражнения или повторения* новой формы поведения для ее закрепления.

Эти три закона, согласно Э. Торндайку, вполне объясняют развитие новых форм поведения. Для бихевиоризма характерно положение, сформулированное Уотсоном: законы научения универсальны и справедливы на всех уровнях эволюционной лестницы от червя до человека. Здесь прямо и недвусмысленно утверждается позиция натурализма и биологизации психического развития человека.

Основные направлений в бихевиоризме представлены тремя теориями: теорией классического обусловливания, оперантного научения и теорией социального научения.

Теория классического обусловливания исходит из схемы: условный стимул => безусловный стимул => безусловная реакция, которая в дальнейшем преобразуется в схему: условный стимул => условная реакция. Процесс выработки поведения сводится к процессу выработки условных рефлексов.

Теория оперантного научения Б. Скиннера предлагает считать важнейшим условием выработки нового поведения немедленное подкрепление уже имеющейся в поведенческом репертуаре индивида реакции. Схема имеет вид: поведение => положительное подкрепление => усиление (повторение) => поведение. Отличие оперантного обусловливания от классического состоит в систематическом контроле с целью подкрепления желательного адаптивного поведения. Принципами оперантного научения являются систематический контроль и немедленное подкрепление. Теория оперантного научения способствовала многим практическим разработкам, в том числе программированному обучению и программам поведенческой терапии. В терапии с целью модификации поведения широко используется метод жетонов. Эта программа применяется в тюрьмах, в закрытых медицинских учреждениях, в школах и в детских садах, т. е. в тех учреждениях, где лица находятся под полным систематическим контролем. Жесткая алгоритмизация поведения, постоянный контроль, система неотвратимых штрафов и поощрений — программа получила широкое распространение там, где стоит вопрос о воздействии на поведение и его изменении.

Теория социального научения А. Бандуры указывает на принципиальные отличия в научении животных и человека. Научение человека осуществляется по механизму социального подражания. Если у животных выработка нового поведения идет путем проб и ошибок, то у человека — путем имитации поведения социальной модели. Исследователь предположил, что если бы каждый из нас вырабатывал новое поведение путем случайных проб и ошибок, то репертуар поведения был бы крайне ограничен. Человеку свойственно учиться на чужих ошибках, наблюдая за поведением других. Бандура доказал это положение на примере агрессивности детей. Когда США захлестнула волна фильмов с насилием и агрессией, это вызвало тревогу общественности, связанную с воздействием такой кинопродукции на детей. Две группы детей смотрели фильмы, в которых главный герой проявлял агрессивность. Одна группа — фильм, в конце которого агрессор был наказан, другая — фильм, в конце которого агрессор выходил победителем. Перед просмотром фиксировали особенности игры детей, в частности уровень проявления агрессии. После фильма наблюдали за поведением детей в игровой комнате. Оказалось, что дети, видевшие, что агрессор выходил победителем, демонстрировали агрессивное поведение по отношению к игрушкам. И наоборот, дети, наблюдавшие, что дурное поведение было наказано, агрессии не проявляли. Исследования А. Бандуры представили доказательства роли социальной модели для научения новому поведению. Ученый выделяет следующие этапы научения новому поведению: презентация модели поведения, подробное разъяснение; имитация, воспроизведение ребенком модели; предоставление обратной связи и подкрепления; оценка правильности поведения и подкрепление; упреждения.

Исследователь придает решающее значение когнитивным процессам, в частности, восприятию, памяти, мышлению. Он считает, что способность к подражанию, моделированию образцов зависит от уровня развития когнитивных процессов. Успех научения Бандура связывает с процессами саморегуляции — самоконтроля и самоподкрепления. Теория самоэффективности А. Бандуры подчеркивает значение самоконтроля и самоподкрепления, объяснения или атрибуции причин успеха и неудач, постановки цели. Таким образом, теория социального научения вышла за пределы факторного подхода, рассматривая развитие нового поведения как процесс подражания, где центральное место занимают процессы саморегуляции.



На протяжении лет, которые прошли с момента возникновения бихевиоризма до теории социального научения, менялось представление о среде как о факторе развития.

Первоначально существовало представление о среде как о внешней обстановке или как стимульной среде. В классическом бихевиоризме природная и социальная среда не различались. Считалось, что ребенок в развитии приспосабливается к природной и социальной среде по одним законам. От общего представления о среде как обстановке перешли к выделению различных средовых контекстов, различая историческую, культурную, природную, этническую, образовательную, межличностную среду и т. д. Далее стали рассматривать различные контексты среды в их взаимообусловленности и взаимосвязи.

Затем среду стали рассматривать так же, как и прошлый опыт индивида, совокупность реакций поведенческого репертуара. Тогда стало понятно, почему воспоминания о прошлом опыте, образы памяти побуждают нас к тому или иному поведению.

Наконец, среду стали понимать как контекст для реагирования. Разная среда дает разные возможности для выработки тех или иных форм поведения, для научения разным поведенческим реакциям. Например, если ребенок от рождения живет в лесу, то он может хорошо ориентироваться, и т. д.

В бихевиоризме были накоплены факты, свидетельствующие о возможности сдвигов сроков обучения новым видам поведения на более ранние возрасты, чем это делалось раньше. Годовалого ребенка можно научить плавать, в три года — кататься на коньках, уже в раннем возрасте — читать и печатать на компьютере и т. д. Сторонники теории научения выдвинули лозунг: детство в существующей системе воспитания используется непродуктивно. Лозунг искусственной акселерации — ускорение развития: учить дошкольника как можно раньше полезным (приспособительным) формам поведения! Эта идея нашла отражение и в нашей системе обучения дошкольника в кружках, эстетических студиях, в дошкольных учреждениях, прогимназиях определенного типа. Понедельник — английский язык, вторник — рисование, среда — фигурное катание, четверг — музыка, пятница — танцы. В журнале «Дошкольное воспитание» была открыта дискуссия на тему: «Полезно ли ребенку играть?»

Искусственная акселерация развития, т. е. форсирование темпа развития ребенка и как можно более ранний переход на последующую возрастную ступень, воплощается во внедрении программ обучения, ориентированных на усвоение новых полезных знаний, уме-

ний и навыков, начиная уже с раннего и дошкольного возраста. Поощрение ускоренного перехода к более взрослым видам деятельности приводит к сокращению детства. Принципу искусственной акселерации противостоит принцип амплификации развития [39]. Амплификация (увеличение, расширение) означает всемерное использование потенциала возможностей психического развития личности на каждой возрастной стадии за счет совершенствования содержания, форм и методов воспитания. Теоретической основой концепции амплификации является признание уникальности и качественного своеобразия ступеней возрастного развития ребенка. Психологические новообразования каждой возрастной эпохи имеют уникальное непреходящее значение для всего последующего развития личности. Не сокращение детства и насильственное взросление ребенка, а обогащение содержания каждой возрастной стадии, культивирование специфически детских видов деятельности и, в первую очередь, игры отвечает интересам всестороннего психического развития ребенка. Сторонники концепции амплификации отстаивают право ребенка на детство как особо важный период в возрастном развитии.

#### **4.4. Теория конвергенции двух факторов**

В начале XX в. было накоплено уже достаточно фактов о влиянии наследственности на развитие ребенка. С другой стороны, был получен большой массив данных, свидетельствующих о том, что и средовые условия тоже оказывают соответствующие воздействия. В. Штерн [102] попытался преодолеть односторонность прежних теорий и сформулировал теорию двух факторов. Согласно этой теории, психическое развитие ребенка есть результат конвергенции внутренних данных — наследственности и внешних условий среды. Определение, данное Штерном, было преобразовано в выражение, широко используемое как сторонниками, так и противниками теории двух факторов — «развитие определяется X-единицами наследственности и Y-единицами среды». Вся детская психология первой половины XX в. пыталась разгадать смысл этой математической формулы: чему равен X и чему равен Y? Анна Анастаси, один из ведущих специалистов в области тестологии (психодиагностики), писала [3], что любое поведение основывается одновременно и на наследственном, и на средовом факторах. Следовательно, задача состоит в том, чтобы определить пропорциональный вклад на-

следственных и средовых факторов в наблюдаемые индивидуальные различия поведения ребенка.

Рассмотрим основные положения теории В. Штерна с помощью метафоры. Зерно, брошенное в почву, прорастает. Что это будет — пшеница, рожь, гречиха, другое растение — предопределено наследственностью. Но если это зерно попадет в неблагоприятные условия — засуху, заморозки, — оно не реализует свой потенциал и не прорастет. Наследственность определяет, что произрастет, в соответствии с планом развития, а среда создает условия для реализации этого плана. Штерн сформулировал четыре основных положения, раскрывающих вклад наследственности и среды в психическое развитие ребенка. Из этих положений следует, что ведущую роль играет фактор наследственности, а среда выступает как лакмусовая бумажка, проявляющая свойства среды.

Положение первое: В. Штерн постулировал существование двух врожденных наследственно предопределенных целей, предполагающих наличие потребности и удовлетворяющего ее механизма. Первая цель — стремление к самосохранению. Вторая — стремление к саморазвитию, включая физический рост и духовное созревание. Психическое развитие определяется двумя указанными тенденциями. Тенденция к саморазвитию обуславливает развитие и возникновение новых, более адаптивных и совершенных способностей, а тенденция к самосохранению стабилизирует достижения развития.

Положение второе: определяет закономерности развития способностей. Говоря о способностях, В. Штерн считал необходимым различать задатки и свойства. Задатки однозначно определены наследственностью, задавая верхний предел или «потолок» развития способностей человека. Способности почти всегда заключаются в задатках, которые есть потенциал развития, «указания на будущее», открывающие известный простор, в пределах которого действуют воспитание и окружающая среда. Свойства — это есть реализованные способности, которые приобрели благодаря самосохранению известную прочность. Среда может «проявить» или затормозить развитие задатков. Если нет благоприятных условий, то задатки остаются в скрытом, латентном виде, не проявляются. Однако достигнуть большего, чем заключено в задатках, невозможно ни при каком воспитании. Тем не менее, исследователь допускал, что даже при неблагоприятной среде «талант себе всегда пробьет дорогу». Как только мы сталкиваемся с благоприятными условиями, наши таланты «расцветают», и, наоборот, отсутствие задатков фатально предопределяет низкий уровень развития способностей. Такой вывод

предполагает возможность изначальной дифференциации детей в образовательной системе в зависимости от задатков, что, безусловно, наносит ущерб их психическому развитию и вступает в противоречие с Конвенцией о правах ребенка.

Положение третье: касается темпа развития. Темп психического развития также определяется наследственностью и не может быть сколько-нибудь существенно изменен средой и воспитанием. Однако пренебрежение воспитанием может, по словам В. Штерна, значительно замедлить темп развития, приведя к тому, что не будет достигнут верхний предел развития способностей, определенный задатками.

Положение четвертое: состоит в том, что последовательность и содержание стадий развития определены наследственностью. Так, в дошкольном возрасте, «возрасте игры и сказки», от трех до семи лет, независимо от исторической эпохи и культуры ребенок очень восприимчив к сказке и игре. Штерн считал, что возникновение игры обусловлено наследственно созреванием двух инстинктов, двух способностей — способности к фантазии, воображению, и инстинктом игры. По мере созревания инстинктивных способностей все дети начинают играть. Другое дело — во что они играют, вот это определяется средой. В частности, все девочки играют в «дочки-матери», в семью. Но какой будет семья в игре — полной или неполной; будут ли братья и сестры; какими будут родители: строгими, авторитарными, склонными к наказаниям, или ласковыми, заботливыми, всепрощающими, — все это определяется средой. Таким образом, мы видим, что в концепции В. Штерна ведущую роль играет фактор наследственности, а среда лишь проявляет задатки как потенциальные возможности развития.

Особые ожидания в отношении теории двух факторов были связаны с созданием нового — *близнецового метода*. Он основан на сравнении развития близнецов с идентичной (монозиготные) и различающейся (дизиготные) наследственностью, воспитывающихся в одинаковых и различных (разлученные близнецы) средовых условиях. Сторонники теории двух факторов надеялись с помощью близнецового метода количественно оценить вклад каждого из факторов в развитие психологических свойств и способностей личности. В дальнейшем метод был распространен на изучение сходства в развитии испытуемых, различающихся по степени родства: детей и родителей, братьев, дядей и племянников и пр. Близнецовый метод основан на сравнительном изучении показателей психического развития родственных пар на разных этапах онтогенеза с целью

выявления вклада наследственности и вклада среды в психическое развитие. Предполагалось, что высокая корреляция между показателями психического развития пары свидетельствует о роли наследственности, низкая — о роли среды. Проведенные дорогостоящие и трудоемкие близнецовые исследования, например Миннесотское исследование 1979г., где сравнивалось сто пар близнецов, обнаружили значительную вариативность полученных данных. Было показано, что нет фактов, которые позволили бы полностью объяснить развитие взаимодействием двух факторов — наследственностью и средой. Необходимо учитывать и другие, скрытые от исследователя переменные. А. Гезелл, являющийся, по оценке Л. С. Выготского, представителем эволюционного нативизма, писал, что развитие не есть простая функция, полностью определяемая X-единицами наследственности и Y-единицами среды. За пределами самых элементарных поведенческих реакций поведение не поддается разложению на эти составляющие. По мнению А. Гезелла, необходимо искать причины развития в самом процессе, поскольку развитие представляет собой непрерывный, самообуславливаемый процесс, а не «марионетку, управляемую дерганием двух ниточек» [31]. Вывод разочаровывающий. Было потрачено столько сил, времени, энергии, но фактов, позволяющих четко указать вклад наследственности и среды, — найти не удалось. Вместе с тем попытки количественно оценить роль наследственности в развитии до сих пор сохраняют актуальность. Примером служит хорошо известный вывод А. Дженсена о том, что интеллект ребенка на 80% определяется наследственностью и только на 20% — средой.

Итак, близнецовый метод обнаружил необходимость расширения круга детерминант, определяющих закономерности психического развития ребенка. Второй вывод состоял в том, что влияние среды не является прямым, а опосредованно активной действенной позицией самого ребенка. Это положение может быть проиллюстрировано примером феномена *близнецовой ситуации*, хорошо описанной в работах Р. Заззо, французского исследователя, представителя генетической школы психологии. Заззо удалось показать, что близнецы образуют устойчивую диаду, которая характеризуется ограниченностью контактов с социальным окружением. Кроме того, в рамках этой диады происходит распределение функций, ролей, позиций, что и приводит к формированию индивидуальных различий. Обычно два близнеца ограниченно общаются со сверстниками и меньше с родителями. Поэтому близнецы позже начинают говорить, поскольку не могут быть друг для друга моделью, источником речевого опыта.

Вторая особенность в том, что они образуют команду, в которой структурированы позиции и распределена ответственность, поэтому в близнецовой группе происходит жесткое закрепление функций. Близнецовая ситуация показывает, что именно позиция, активность ребенка, а не наследственность и не среда определяет индивидуальные различия между детьми. Известно, что в большинстве случаев близнецы очень сильно различаются по своим личностным особенностям. Более того, часто они как бы дополняют друг друга. Например, один активен, с лидерскими наклонностями, бойкий, а второй предпочитает находиться в тени первого, обнаруживает большую зависимость и склонность к подчинению. Отношения, складывающиеся между близнецами, а не наследственность или среда определяют особенности их развития. Плюс к этому конкуренция близнецов за внимание и ласку родителей. Возникающая ситуация рождает различия в их взаимоотношениях. С одной стороны, каждый стремится к самоутверждению, а с другой — к сотрудничеству с близнецом как партнером. Вариантами могут стать соперничество, подчинение, равноправие. Даже на примере этих вариантов видно, что благодаря деятельности и общению близнецов создаются условия, приводящие к существенным различиям как личностных особенностей, так и умственного развития. Это еще раз подчеркивает важную роль активной деятельностной позиции самого субъекта развития.

Необходимо также уточнить понятие «наследственность». В теории двух факторов наследственность понимается как биологический, органический фактор. Однако не учитывается, что наследственность человека социально детерминирована и представляет собой продукт исторического развития. Наследственное, генетическое нельзя противопоставлять социальному. Функции генотипа в психическом развитии включают типизацию как формирование общевидовых свойств, так и индивидуализацию как формирование индивидуальных различий. Хроногенетика определяет закономерности развертывания генетической программы во времени. Само влияние наследственности опосредовано средовыми условиями и общением со взрослым.

Таким образом, можно сделать вывод, что все попытки свести закономерности развития к взаимодействию среды и наследственности потерпели фиаско. Возникла проблема определения значения активности и общения ребенка со взрослым. Решение этой проблемы было дано в рамках культурно-исторического подхода, развиваемого в трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца.

## Лекция 5

### Концепция психического развития ребенка З. Фрейда

#### 5.1. Движущие силы психического развития

Вклад Зигмунда Фрейда (1856-1939) в психологию трудно переоценить. «Фрейд принадлежит, вероятно, к числу самых бесстрашных умов нашего века» [27]. Фрейд создал концепцию, положенную в основу большинства современных теорий развития личности. Общепризнанная теория Э. Эриксона, ставшая основой большинства периодизаций личностного развития, отталкивается от идей Фрейда.

Предметом рассмотрения станут аспекты концепции З. Фрейда, раскрывающие закономерности развития человека в онтогенезе. Данная концепция может быть отнесена к *равновесно-интеграционным теориям*. **В основе представлений о развитии лежит принцип равновесия, уравнивания психодинамических сил, из-за чего психоанализ является психодинамическим подходом.**

Концепция Фрейда — *двухфакторная теория*. Особенность соотношения факторов наследственности и среды — их антагонизм, выраженный в вытеснении природного в человеке и подавлении наследственного социальной средой. Что собой представляют два фактора? **Человеку от природы врождены два рода влечений, связанные и составляющие в предельном варианте целое. Первое влечение — это Эрос, сексуальное влечение, трактуемое Фрейдом предельно широко как влечение к жизни. Эрос противостоит Танатосу, или влечению к смерти. Эрос не сводится к сексу в узком смысле, а включает влечения, связанные с самосохранением, влечение к жизни как стремление к воссозданию утраченной целостности по аналогии с мифом, изложенным в «Пире» Платона. Сексуальное влечение — есть влечение к гармонии, к единству, к целостности. И в этом смысле Эрос противостоит Танатосу как уходу в небытие. Сексуальное влечение наделено энергией либидо. Либидо составляет энергию человеческой активности, определяющей достижения человечества и основу его развития.**

Сексуальное влечение характеризуется объектом и сексуальными целями. Сексуальный объект биологически не предопреде-

лен, наследственно не зафиксирован, а выбирается в течение жизни. Под сексуальными целями Фрейд понимает телесные области, связанные с удовлетворением влечения, эрогенные зоны. Сексуальные цели меняются на протяжении жизни человека, отражая логику развития. Они связаны с функциями телесных органов и в определенном смысле обусловлены наследственно. Танатос как влечение к смерти выражает общую тенденцию к равновесию: человек пришел из небытия и должен вернуться в небытие. Влечение к смерти — есть проявление завершенности жизненного цикла. Единство противоположностей Эроса и Танатоса проявляется в том, что все жизнеохранительные тенденции могут рассматриваться как частные варианты, обеспечивающие организму свой путь к смерти как возвращения в безжизненное состояние. **Влечение к смерти может выражаться в двух формах: аутоагрессии — саморазрушения, направленности на себя; внешне направленной агрессии.** Внешняя агрессия является вторичной в силу того, что общество встает на пути естественных влечений человека, выступая помехой как на пути к удовлетворению сексуальных влечений, так и на пути саморазрушения. Государство, право, мораль выполняют репрессивные, защищающие функции. В этом смысле социальная среда противостоит, противодействует и подавляет природное наследственное в человеке.

Л. С. Выготский, анализируя роль и значение социального и биологического факторов в концепции Фрейда, пишет, что история человеческих отношений складывается из двух тенденций: консервативной — биологической и прогрессивной — социологической. Именно они ведут к своеобразному «спиралевидному развитию человека». В пределах двухфакторной модели австрийский исследователь рассматривает наследственность как ведущий фактор. **ОЧЕНЬ ВАЖНО** в концепции З. Фрейда **психическое развитие обусловлено органически, зафиксировано наследственно и может наступить без всякой помощи воспитания.** По Фрейду, воспитание выступает как противоположающийся наследственности фактор, однако логика развития predeterminedена развитием сексуальности, обусловленной наследственностью. Противостояние среды и наследственности не может изменить стадии развития ребенка, понимаемые Фрейдом как стадии развития сексуальности.

Роль наследственности, понимаемой как изначально врожденная система влечений, определенная динамика и стадии развития влечений, является определяющей в развитии. Среда — барьер на пути реализации влечений, вносит коррективы и искажения, но принципиально изменить ход развития не может.



3. Фрейд постулирует два основных регулятивных принципа психической деятельности — **принцип удовольствия и принцип реальности** [93]. Конечную цель психической деятельности составляет достижение удовольствия и избегание неудовольствия, снижение давления психодинамических сил и восстановление их баланса. **Принцип реальности ограничивает получение удовольствия в силу социальных норм и запретов, и удовлетворение достигается обходными путями или вовсе не достигается.**

Основным постулатом Фрейда является положение об изначальной детской, *инфантильной сексуальности*. Инфантильная сексуальность характеризуется следующими особенностями: во-первых, она, как любое другое эротическое влечение, подчинена принципу удовольствия, т. е. направлена на получение наслаждения; во-вторых, **существует не изолированно, а присоединяется к какой-либо другой жизненно важной функции организма**, например, к пищевой функции на первой оральной стадии развития организма; в-третьих, ребенок аутоэротичен, т. е. для него не требуется другого объекта для удовлетворения эротического влечения.

Сексуальность Фрейдом трактуется предельно широко как направленность на получение удовольствия, наслаждения, на пути которой встают социальные запреты. Весь ход развития ребенка выступает как драма, каждый акт которой — неравная борьба сексуальных влечений с социальными запретами и помехами. В этом смысле данная концепция пессимистична: человек обречен и никогда не достигнет высшего состояния целостности, потому что его силы в борьбе с враждебным антагонистическим обществом неравны.

3. Фрейд выделяет три основных линии развития личности в онтогенезе: развитие сексуальных целей и объектов; развитие структуры личности, развитие защитных механизмов.

## **5.2. Развитие сексуальных целей и сексуальных объектов**

Сексуальная цель — телесная эрогенная зона, которая служит источником получения удовольствия. Либидо составляет энергию человеческой активности, определяющей достижения человечества и основу его развития. В онтогенезе перемещение либидо связано с переходом от одной телесной функции и эрогенной зоны к другой, преформированной наследственностью.

Развитие сексуальных объектов предполагает три ступени: аутоэротизм и два выбора сексуального объекта на фаллической и генитальной стадиях. Первый выбор в два года — пять лет связан с рождением и формированием Эдипова комплекса и осуществляется по принципу опоры, т. е. выбор сексуального объекта связан со стремлением к получению поддержки, заботы, внимания, протекции. Первым сексуальным объектом становится поэтому родитель противоположного пола. Второй выбор сексуального объекта происходит в пубертатный период полового созревания, где фиксируется тип ориентации на партнера. Здесь выбор сексуального объекта может осуществляться двумя способами. Во-первых, по принципу опоры, когда в партнере человек ищет заместителя отца или матери. Во-вторых, по нарциссическому типу, когда в партнере ищут частицу Я, свои качества, особенности, взгляды, ценности, т. е. выбор объекта по образцу отношения субъекта к самому себе.

### 5.3. Развитие структуры личности

Структура личности включает в себя «Оно» (Id), «Я» (Ego), «Сверх-Я» (Super-Ego). Каждая из структур личности имеет свою природу, генезис и содержание.

*Id* или *Оно* — врожденно и наследственно зафиксировано. Составляет область бессознательного. Включает врожденные влечения, а также вытесненное и приобретенное. Снабжено энергией либидо. Находится в конфликте с Я и Сверх-Я, которые возникают из Оно.

*Ego* или *Я* — возникает и дифференцируется из Оно на оральной стадии развития как приспособительный аппарат. Основная функция — посредник, «слуга двух господ» Оно и Сверх-Я, задача удовлетворить и тех и других с учетом требований Оно, императивов Сверх-Я и требований реальности. Следует цели, чтобы «волки были сыты и овцы целы».

*Super-Ego* или *Сверх-Я* — возникает на фаллической стадии в результате преодоления Эдипова комплекса и интериоризации родительских требований и запретов. Включает компоненты врожденного — комплекс кастрации и чувство вины. Объективирует в себе систему идеалов, социальных норм, стандартов, ценностей, правил. Выступает как цензор и судья по отношению к Я. Регулирует поведение и активность человека на основе нравственного сознания и самонаблюдения.

3. Фрейд основное внимание в своей теории уделял структурам Оно и Сверх-Я. В дальнейшем в психодинамическом подходе возникает направление «эгопсихология», где главное внимание уделено генезису, функциям и судьбе развития структуры Эго (А. Фрейд, Г. Хартман, Э. Эриксон).

#### 5.4. Развитие защитных механизмов

Защитные механизмы представляют собой совокупность действий, направленных на уменьшение или устранение угрозы целостности индивида и нарушения баланса психодинамических сил. Механизмы защиты преимущественно интегрированы в структуре Я. Они различаются по особенностям выражения в поведении и типу возникающего расстройства личности, по генетической стадии, по конструктивности переработки конфликта. Проблему защитных механизмов разрабатывала А. Фрейд [92]. Наиболее значимыми защитными механизмами являются:

- вытеснение — вытеснение в бессознательное, отстранение и удержание вне сознания;
- регрессия — возвращение на более ранние стадии развития к предыдущим формам поведения и мысли, объектным отношениям;
- уход — физическое бегство или внутренний мысленный уход;
- реактивное образование — бессознательная маскировка тревоги, связанной с желаниями и мыслями, осуждаемыми Сверх-Я, обращением к прямо противоположному желаемому поведению;
- проекция — приписывание другому лицу желаний и мыслей, осуждаемых и недопустимых для самого себя;
- идентификация — инкорпорирование ценностей, установок и взглядов других людей, более могущественных и облеченных властью; у детей — идентификация себя с родителями;
- изоляция — совокупность приемов, позволяющих прервать временную последовательность мыслей или действий (например, с помощью ритуалов);
- замещение (смещение) — замена действительного источника тревоги или негативного аффекта менее могущественной и опасной фигурой;
- рационализация — искажение реальности с помощью ложной аргументации;

- сублимация — смещение инстинктивных врожденных влечений на социально желаемые и социально приемлемые цели.

Генетически ранними являются такие способы защиты, как вытеснение, регрессия, уход, более поздними — рационализация, сублимация.

## 5.5. Стадии психосексуального развития

Критериями выделения стадий стали сексуальные цели (эрогенная зона), характеристика процессов развития, источник конфликта. В концепции З. Фрейда много эвристических, точно выделенных механизмов развития, к одному из них следует отнести конфликт. Переход на новую стадию и формирование новых структур личности связаны с конфликтом между влечением ребенка и невозможностью его удовлетворить, между наследственностью и средой. Идея противоречия, конфликтности как основы развития является центральной для понимания развития. Если возможности личности всегда будут соответствовать ее желаниям, то развития не будет.

На *оральной стадии* (0-1,5 года) эротическое влечение связано с пищевой функцией, с удовлетворением потребности в пище. Эрогенная зона — рот, губы, язык. Включает две фазы.

Орально-инкорпоративная фаза (1-6 месяцев) характеризуется аутоэротизмом (отсутствием нужды во внешних объектах для удовлетворения сексуального влечения) и глобальным нарциссизмом, т. е. полной обращенностью либидо ребенка на самого себя. Ребенок не отделяет себя от матери. Доминирует принцип удовольствия. Сосание материнской груди является поведением, доставляющим наслаждение. Искусственное вскармливание, согласно психоанализу, являясь источником конфликта, может приводить к невротизации ребенка.

Процессы инкорпорации (питания) представляют собой прообраз или модель двух важных в развитии личности процессов: *интроекции* (вкладывание, перенос из вне во внутрь, интериоризация как преобразование внешнего во внутреннее) и *идентификации*.

Орально-садистическая фаза (6-12 месяцев) характеризуется началом отлучения ребенка от груди. Увеличиваются интервалы между кормлениями. Мать начинает регулировать пищевое поведение ребенка, навязывая нормы и препятствуя получению наслаждения. Отсюда вытекают два следствия. Во-первых, ребенок уже не

получает беспрепятственного удовольствия, впервые сталкиваясь с принципом реальности. Во-вторых, мать начинает оставлять ребенка одного. В силу нового опыта столкновения принципов удовольствия и реальности создаются условия для формирования Эго ребенка. Ребенок начинает дифференцировать границы Я и внешнего мира, разделение Я и не-Я. Возникает амбивалентность в отношении матери. Впервые получает биопсихическую основу тенденция проявления садизма и мазохизма. С прорезыванием зубов у ребенка появляются новые возможности в освоении мира. Он начинает опробовать их как способ воздействия на мать. Амбивалентность по отношению к матери заключается в том, что мать является, с одной стороны, источником получения наслаждения, а с другой — может быть наказана. Отлучение ребенка от материнской груди, отдаление матери, с одной стороны, выступают как негативный фактор, а с другой, — как фактор, детерминирующий и стимулирующий процессы личностного развития. Если конфликт разрешается неэффективно, то наблюдается нарушение развития личности за счет механизмов фиксации (эрогенное влечение привязывается к данной области) и вытеснения. Вытеснение и фиксация на оральной стадии проявляются в ряде невротических симптомов. Примером механизма вытеснения может быть «комочек в горле», истерическая рвота у детей. Примером оральной фиксации — увязывание получения удовольствия с оральной областью (курение, обжорство, тяга к спиртному, поцелуям и др.). Понятие орального характера связано с фиксацией либидо на оральной стадии. Если фиксация происходит на ранней орально-инкорпоративной стадии, формируется оральный оптимизм — доверчивость, часто чрезмерная, когда человек — потенциальная жертва обмана; беззаботность, безответственность, уверенность в том, что всегда найдется «добрый дядя», который решит все проблемы. Фиксация на второй стадии ведет к формированию орального пессимизма — враждебности, недоверия, жадности, неудовлетворенности, требовательности.

На *анальной стадии* (1-3 года) ребенок впервые вступает в открытое противостояние с обществом — взрослым. Эрогенная зона — анус. По З. Фрейду, ребенок на анальной стадии начинает получать удовольствие от процесса смены напряжения облегчением, связанным с выделительной функцией. Однако на пути получения удовольствия встает социальный барьер. Общество требует от ребенка произвольной регуляции телесных функций. Взрослый впервые регламентирует социальные требования и эталон действия в отношении поведения ребенка. Впервые в жизни ребенка возникает

долженствование как задача управления жизненными функциями. Психологическое значение этого события в том, что ребенок впервые становится объектом и субъектом социальных требований. Анальная стадия также включает две фазы.

Анально-садистическая фаза (1—1,5 года) характеризуется противостоянием ребенка и взрослого. Ребенок получает удовольствие от напряжения и боли, что может способствовать развитию садомазохистских наклонностей, и от сопротивления взрослому.

Анально-ретентивная (удержание) фаза (1,5-3 года) характеризуется тем, что ребенок начинает произвольно регулировать свои функции. Личность приобретает контроль над окружением в форме удержания — отпускания. На анальной стадии ребенок впервые соотносит два принципа: удовольствия и реальности. Это приобретает функцию регуляции отношений ребенка с внешним миром. Возникает тестирование реальности в форме изучения возможностей удовлетворения своего желания. В случае фиксации может быть сформировано два типа характера: анально-удерживающий (упрямство, упорство, бережливость, склонность к накопительству, экономность, коллекционирование) и анально-выталкивающий (тенденция к противостоянию, упрямото, негативизм). Фиксация также может привести к формированию чувства удовольствия от наказания, проявлениям энуреза и искажению сексуальной ориентации.

*Фаллическая стадия* (3-5 лет, эrogenная зона — пенис, клитор) является ключевой в развитии личности. Рост познавательной деятельности ребенка, подчиненной сексуальности, приводит к открытию различий между полами, восприятию и переживанию «перво-сцены», интересу к половой сфере отношений между людьми и проблеме рождения детей, где создаются свои «теории рождения» по принципу «аиста» или «капусты». У девочек возникает зависть к пенису и попытки объяснения различий между полами. На фаллической стадии осуществляется первый выбор сексуального объекта, который приводит к формированию Эдипова комплекса у мальчиков (комплекса Электры у девочек) и инцестозной направленности. В основе Эдипова комплекса лежит бессознательное сексуальное влечение мальчика к матери и стремление к физическому устранению отца. Положительный Эдипов комплекс сочетает амбивалентную установку к отцу. Она сочетает враждебность к отцу как более удачливому сопернику в борьбе за любовь матери и восхищение его силой, могуществом, с одной стороны, и нежное объектное влечение к матери, с другой. Инцестозное влечение к матери наталкивается на жесткие социальные запреты — ограничивается общение

мальчика с матерью, ласки, телесный контакт, табуируется возможность спать рядом с ней и пр. Разрешение конфликта и преодоление Эдипова комплекса осуществляется как отказ от объектного влечения к матери и усиление отождествления и идентификации с отцом. Важными условиями преодоления Эдипова комплекса выступают врожденный страх кастрации и комплекс вины, связанные с мифом о первобытной орде, т. е. с родовой памятью человечества. Результатом разрешения Эдипова комплекса становится формирование структуры Сверх-Я, сила которого определяется яркостью и быстротой его вытеснения. Сверх-Я включает интроецированные социальные нормы, запреты, мораль, идеалы. Негативный Эдипов комплекс характеризуется любовью к отцу и ненавистью к матери, что чревато формированием гомосексуальных тенденций на генитальной стадии. Слабая выраженность Эдипова комплекса приводит к формированию слабой структуры Сверх-Я и высокой вероятности его сохранения в подростковом возрасте. Тендерные различия находят проявления в слабости Супер-Эго у женщин, обусловленной «смазанностью» проявления комплекса Электры и тенденцией его сохранения в силу отсутствия комплекса кастрации.

*Латентная стадия* (6 лет — до начала полового созревания) характеризуется прерыванием сексуального развития, амнезией и вытеснением из памяти первичных сексуальных переживаний. Энергия либидо сублимируется в игре, учении, хобби и направляется на социально желаемые цели.

*Генитальная стадия* (12-18 лет, эрогенная зона — пенис, вагина) отличается бурным половым созреванием и возрастанием давления сексуальной энергии либидо. Источником конфликта выступает невозможность удовлетворения сильного сексуального влечения пред лицом социальных запретов, моральной тревогой, обусловленной цензором Сверх-Я и тревогой перед давлением Ид. Происходит второй выбор сексуального объекта, который вызывает направленность на достижение автономии от родителей и находит отражение в преодолении остатков Эдипова комплекса.

В силу нарушения баланса психодинамических сил в подростковом возрасте возникают различные варианты нарушений, обусловленные регрессией на предшествующие стадии и неспособностью Эго справиться с давлением Ид и Супер-Эго. Регрессия на оральную стадию обнаруживает себя в расстройствах пищевого поведения — анорексии (отказе от еды), чрезмерном обжорстве, курении, тяге к спиртному; на анальную стадию — в таких крайностях поведения, как неопрятность, пренебрежении к порядку или, напротив, в чрезмер-

ной педантичности, чистоте и порядку. Немотивированная жестокость, агрессия, склонность к суицидам (аутоагрессия), тревожность и эмоциональные расстройства характерны для подросткового возраста. А. Фрейд выделяет такие специфические для этого возраста защитные формы поведения, как аскетизм (отказ от любых форм получения удовольствия), интеллектуализм (уход в мир интеллектуальных ценностей), отрицание сексуальных интересов. В современном обществе эскапизм (уход в мир фантазии, грез, виртуальный мир, использование наркотиков и пр.) является еще одним вариантом проявления защитного механизма ухода.

Нарушения формирования характера на генитальной стадии происходят по гомосексуальному и нарциссическому типу. Гомосексуальный тип проявляется в предпочтении своего пола, у женщин — в феминизме, у мужчин — в предпочтении ценностей карьеры и общественной деятельности в ущерб ценностям семьи. Нарциссический тип характера отличает индивидуализм, самовлюбленность, неспособность к установлению близких отношений с другими людьми.

Бесспорной заслугой З. Фрейда в развитии возрастной психологии стало установление значения роли семьи и общества в развитие личности. Были убедительно доказаны: роль общения и взаимодействия ребенка с близким взрослым; значение детства, особенно ранних периодов детства для развития личности.

Дальнейшее развитие концепции психического развития ребенка в онтогенезе в психоанализе связано с постепенным преодолением двухфакторной парадигмы и признанием роли общения и собственной активности ребенка как детерминирующих развитие факторов в теориях А. Фрейд, М. Клейн, Д. Винникотта, М. Малер, а также в работах социально ориентированного психоанализа К. Хорни, Э. Фромма. Значительный вклад внесли создатели нового психологического направления — индивидуальной психологии — А. Адлер, предтеча гуманистической теории развития ребенка, аналитической психологии — К. Юнг, внесший вклад в разработку проблемы развития личности в зрелом возрасте, эпигенетической психологии — Э. Эриксон.



## Лекция 6

### Проблема развития мышления ребенка в ранних работах Ж. Пиаже

#### 6.1. Основные закономерности

Жан Пиаже (1896-1980) — один из выдающихся психологов в мире. Мы выделяем два периода его научного творчества — ранний и поздний. В ранних работах (до середины 1930-х гг.) Пиаже объясняет закономерности развития мышления, оперируя двумя факторами — наследственностью и средой, в силу чего их можно отнести к двухфакторным теориям. Швейцарский исследователь утверждал, что общество и личность находятся в состоянии антагонизма, конфронтации. Данное утверждение обусловило важнейшее понятие его ранней теории — *социализация*, под которой понимается процесс насильственного вытеснения природного и замещения его социальным. В поздний период (с начала 1940-х гг.) ученый рассматривал активность субъекта как основу развития интеллекта, предлагая более сложную систему детерминант развития интеллекта.

Ж. Пиаже — признанный авторитет в области психологии мышления. Первоначально он занимался биологией, а затем перешел к изучению психологии. В своих исследованиях ученый поставил общую философскую задачу создания генетической эпистемологии. Его интересовали закономерности познания мира человеком. Для того чтобы понять, как происходит познание мира, он считал необходимым обратиться к изучению того, как возникает инструмент такого познания в мышлении человека. Ключ к решению поставленной проблемы ученый усматривал в изучении развития мышления ребенка.

Л. С. Выготский, оценивая вклад Ж. Пиаже в психологию, писал о том, что работы последнего составили целую эпоху в исследовании детского мышления. Они принципиально изменили представление о мышлении ребенка и его развитии. С чем это связано? До Пиаже мышление ребенка рассматривалось в сравнении с мышлением взрослого человека. В психологии господствовала точка зрения, что мышление ребенка — это мышление «малень-

кого взрослого» (мышление взрослого «со знаком минус»). Исходной точкой оценки мышления ребенка было мышление взрослого человека. Заслуга швейцарского психолога, по мнению Выготского, заключается в том, что мышление ребенка он стал рассматривать как мышление, характеризующееся качественным своеобразием.

Пиаже предложил новый метод изучения мышления — метод клинической беседы, направленный на изучение закономерностей развития и функционирования мышления, представляя собой вариант эксперимента. Почему же именно беседа стала для ученого основным методом изучения причин развития, мышления? Исходным постулатом Пиаже раннего периода стало положение о том, что мышление прямо выражается в речи. Данное положение определило все трудности и ошибки его ранней теории. Именно это положение стало предметом критики Л. С. Выготского, отстаивающего тезис о сложных взаимообусловленных отношениях мышления и речи. Именно от положения о прямой связи мышления и речи Пиаже отказался в дальнейших работах.

Беседа позволяла, по мнению психолога, изучать мышление ребенка, потому что ответы ребенка на вопросы взрослого раскрывают перед исследователем живой процесс мышления. К методу беседы Пиаже сформулировал следующие требования:

- вопросы, которые задает взрослый, должны быть далеки от практического опыта ребенка. Нельзя задавать вопросы, которые связаны со знаниями, умениями, навыками;
- беседа должна быть организована как эксперимент. Задавая вопрос ребенку, исследователь проверяет некую гипотезу о факторах и причинах мышления, и, получив ответ, он либо подтверждает, либо опровергает эту гипотезу. В силу этого в клинической беседе нет жесткой, стандартной последовательности в вопросах. Они гибко меняются в зависимости от ответов ребенка и соответствующей модификации верифицируемой исследователем гипотезы.

В основе ранней концепции Ж. Пиаже лежат *три теоретических источника* — теория французской социологической школы о коллективных представлениях; теория З. Фрейда и исследования первобытного мышления Л. Леви-Брюля.

Первый источник — концепция французской социологической школы (Э. Дюркгейм) о развитии индивидуального сознания путем усвоения коллективных представлений. Согласно Дюркгейму,

индивидуальное сознание человека есть результат усвоения коллективных представлений в процессе вербального общения. Это утверждение — принципиальный момент для Пиаже. Индивидуальное сознание он приравнивает к мышлению, коллективное представление рассматривает как образцы мышления, носителями которых являются взрослые, а вербальное общение — как основу развития мышления.

Второй источник — теория З. Фрейда, в частности его учение о принципе удовольствия, как определяющем жизнедеятельность человека с момента рождения. Ему были также близки идея «двух миров», согласно которой отношения между миром и ребенком изначально враждебны и антагонистичны, и идея вытеснения, которую Пиаже перенес на процесс мышления.

И наконец, третий источник — теория первобытного мышления Л. Леви-Брюля. Эта теория противостояла мнению Э. Тейлора, утверждающего, что мышление дикаря представляет собой бледный слепок мышления цивилизованного человека, не обладающего знаниями и опытом последнего. Леви-Брюль показал качественное своеобразие мышления первобытных народов, их логику, отличную от мышления современного европейца. Пиаже перенес эту идею на мышление ребенка и свою задачу видел в том, чтобы исследовать качественное своеобразие детского мышления.

Итак, отправной точкой для теории Ж. Пиаже стали три следующие положения:

1. Развитие мышления ребенка осуществляется путем усвоения коллективных представлений (социализированных форм мысли) в ходе вербального общения.
2. Изначально мышление направлено на получение удовольствия, затем этот вид мышления вытесняется обществом, и ребенку навязываются другие его формы, соответствующие принципу реальности.
3. Мышление ребенка обладает качественным своеобразием.

*Развитие мышления ребенка*, по Ж. Пиаже, — это смена умственных позиций, которая характеризуется переходом от эгоцентризма к децентрации.

Величайшим открытием Пиаже является открытие феномена *эгоцентризма детского мышления*. Эгоцентризм — это особая познавательная позиция, занимаемая субъектом в отношении окружающего мира, когда явления и объекты рассматриваются только с собственной точки зрения. Эгоцентризм — это

абсолютизация собственной познавательной перспективы и неспособность координировать различные точки зрения на предмет.

Заслуга Ж. Пиаже заключается в том, что он не только открыл явление эгоцентризма, но и показал процесс развития мышления ребенка как переход от эгоцентризма к децентрации. Исследователь выделил три ступени в этом процессе: 1) отождествление субъекта и объекта, неспособность разделить себя и окружающий мир; 2) эгоцентризм — познание мира исходя из собственной позиции, неспособность координации различных точек зрения на предмет; 3) децентрация — координация собственной точки зрения с другими возможными взглядами на объект.

Ж. Пиаже выделяет следующие основные направления развития мышления ребенка. Во-первых, переход от реализма к объективности. Под реализмом мышления ребенка ученый понимает отождествление своих представлений о вещах с самими вещами. То, что ребенок видит и воспринимает при взаимодействии с объектом, он считает качественной характеристикой самой вещи, не дифференцируя свои восприятия, переживания и сам объект. Для ребенка «мир существует в моих ощущениях». Объективное существование вещей он отождествляет с собственными переживаниями, связанными с этими вещами. В процессе развития мышления ребенок переходит от неразделенности представлений и объектов к разделению того, что является его представлением об объекте, и тем, что представляют собой характеристики самого объекта. Децентрация: «Мне кажется, что этот предмет зеленый, но на самом деле он белый, потому что на него падает зеленое освещение». Во-вторых, развитие мышления от реализма и абсолютности к реципрокности и взаимности. Вторая линия развития предполагает изменение умственной позиции. Ее абсолютизация, как единственно возможная, заменяется реципрокностью и взаимностью, — позволяющими рассмотреть объект с различных точек зрения и позиций. И в-третьих, движение от реализма к релятивизму. Реализм предполагает восприятие отдельных объектов, а релятивизм характеризуется восприятием отношений между объектами.

Таким образом, развитие мышления ребенка осуществляется в трех взаимосвязанных направлениях. Первое — разделение объективного и субъективного восприятия мира. Второе — развитие умственной позиции — от абсолютизации умственной позиции субъекта к координации ряда возможных позиций и, соответственно, к реципрокности. Третье направление характеризует развитие мыш-

ления как движение от восприятия отдельных вещей к восприятию связей между ними.

Ж. Пиаже выделил характеристики мышления ребенка, составляющие его качественное своеобразие:

- синкретизм мышления — спонтанная тенденция детей воспринимать глобальные образы без анализа деталей, тенденция связывать все со всем, без должного анализа («недостаток связи»);
- соположение — неспособность к объединению и синтезу («избыток связи»);
- интеллектуальный реализм — отождествление своих представлений о вещах объективного мира и реальных объектов. Аналогичен интеллектуальному моральный реализм;
- партиципация — закон сопричастия («нет ничего случайного»);
- анимизм как всеобщей одушевление;
- артифициализм как представление об искусственном происхождении природных явлений. Например, ребенка спрашивают: «Откуда берутся реки?» Ответ: «Люди прорыли каналы и наполнили их водой»;
- нечувствительность к противоречиям;
- непроницаемость для опыта;
- трансдукция — переход от частного положения к другому частному, минуя общее;
- предпричинность — неспособность к установлению причинно-следственных связей. Например, ребенку предлагают завершить предложение, прерванное словами «потому что». Человек вдруг упал на улице потому, что... Ребенок завершает: его увезли в больницу;
- слабость детской интроспекции (самонаблюдения).

## 6.2. Стадии развития мышления

Ж. Пиаже предлагает следующую *периодизацию развития мышления* ребенка, включающую три стадии: аутистического мышления (0-2-3 года); эгоцентрического мышления (2-3 — 11-12 лет); социализированного мышления (после 12 лет). Развитие мышления идет в направлении вытеснения природного и замены его социальным. Вторая стадия — промежуточная, переходная, представляющая собой результат такого вытеснения.

Чем отличаются аутистическое и социализированное мышление (табл. 2)?

Таблица 2

**Сравнительный анализ аутистического  
и социализированного мышления**

Особенность	Аутистическое	Социализированное
Происхождение	Врожденное	Прижизненное формирование
Что определяет функционирование мышления?	Принцип удовольствия	Принцип реальности
Отношение к внешнему миру	Не направлено на внешний мир (фантазии, грезы, воображение)	Направлено на познание и преобразование внешнего мира
Единица мышления	Образ; невербальное, образное мышление	Понятие; вербальное мышление

Эгоцентрическое мышление представляет собой своеобразное сочетание свойств аутистического и социализированного мышления, результат вытеснения первого вторым. Пиаже утверждал, что общество и личность находятся в состоянии антагонизма, конфронтации. Этим обусловлено важнейшее понятие — социализация, под которым понимается процесс насильственного вытеснения природного и замещения его социальным.

С чем связан переход от аутистического мышления к социальному, каковы основные причины развития мышления? Для ответа необходимо обратиться к анализу особенностей общения и отношений ребенка (схема 3). Пиаже выделяет два типа отношений, которые оказывают разное влияние на развитие мышления ребенка. Первый — это *отношения принуждения*, характерные для отношений «ребенок — взрослый». Это неравные отношения — по власти, авторитету, уровню развития мышления. Второй — *отношения кооперации и сотрудничества*, характерные для общения сверстников как равноправных партнеров. Отношения принуждения приводят к вытеснению аутистической мысли и замены ее эгоцентрическим мышлением. Отношения кооперации и сотрудничества лежат в основе преодоления эгоцентризма, децентрации и перехода к социализированному мышлению. В 2-3 года взрослый навязывает ребенку определенные речевые способы мышления и готовые конструкции, вытесняя аутистическое мышление. В развитии мышления на эгоцентрической стадии можно выделить две фазы, граница

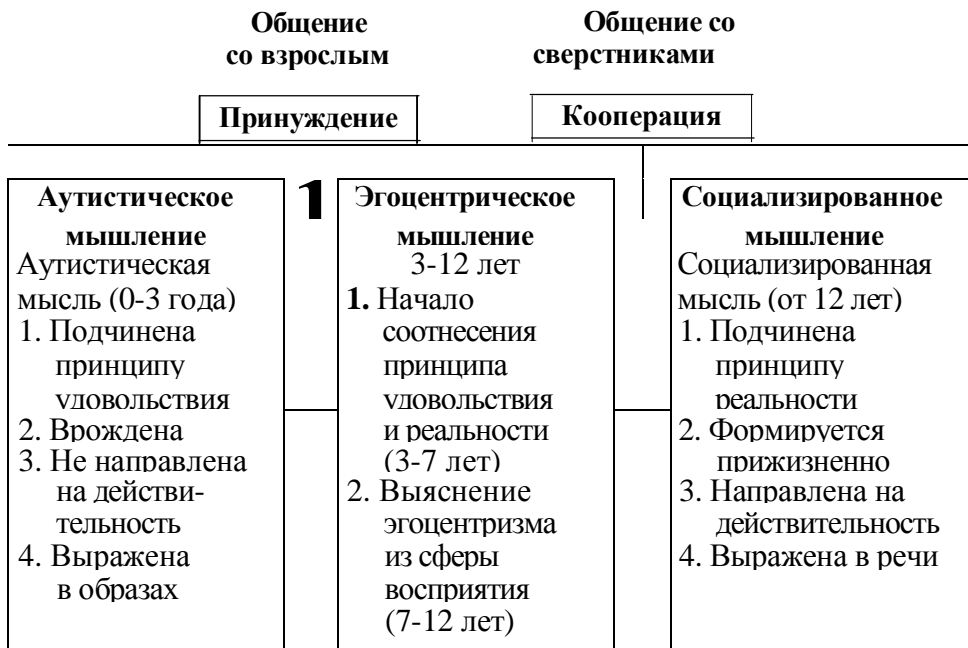


Схема 3. Развитие мышления ребенка

между которыми — 7-8 лет. В первой фазе (2-3 — 7-8 лет) главным фактором развития мышления является принуждение. Принцип удовольствия и принцип реальности соположены, пока еще нет их иерархизации. В игре, фантазиях и грезах ребенок живет как будто наяву. Эгоцентризм господствует как в сфере действий, так и в сфере мышления и речи. Во второй фазе (7-8 лет) на первый план выступают отношения ребенка со сверстниками как потенциально равными партнерами, *отношения кооперации и сотрудничества*. Никто никого принудить принять свою точку зрения не может, единственный способ — договориться, выработать общую точку зрения. Так возникает объективная необходимость в координации различных умственных позиций и достигается благодаря механизму последовательных центраций. Здесь принцип удовольствия и принцип реальности начинают иерархизироваться, причем первоначально принцип реальности завоевывает сферу восприятия и действия и лишь потом — мышления. В 11-12 лет происходят окончательная децентрация и переход к социализированному мышлению. В концепции Ж. Пиаже было сформулировано важнейшее положение современной психологии развития о том, что развитие познания и интеллекта ребенка осуществляется в процессе сотруд-

ничества. В исследованиях учеников Ж. Пиаже, в частности А. Перре-Клермон (1991), изучалась роль социальных взаимодействий в развитии мышления ребенка. Было показано, что социокогнитивный конфликт, т.е. противоречие между позициями и точками зрения детей, совместно решающих познавательную задачу, приводит к преодолению познавательного эгоцентризма и децентрации.

### 6.3. Проблема эгоцентрической речи и эгоцентрического мышления

Что же является доказательством описанной выше стадильности в развитии мышления? Здесь мы обращаемся к феномену, получившему название «эгоцентрическая речь». Напомним, что для Ж. Пиаже мышление — прямое выражение речи. Это положение стало основой его взглядов и мишенью для критиков. Доказательством последовательности трех стадий развития мышления стал феномен эгоцентрической речи. Конструкция основывалась на постулате, что мышление ребенка прямо выражается в его речи, следовательно, основным аргументом существования эгоцентрического мышления стал *феномен эгоцентрической речи*. Логика рассуждения Ж. Пиаже была примерно следующей: если речь — прямое выражение мысли, то эгоцентрическая речь выражает эгоцентрическое мышление и является доказательством как его существования, так и всей стадильности мышления.

Получить представление об эгоцентрической речи можно, обратившись к опыту Ж. Пиаже. Взрослый предлагает ребенку научить сверстника правилам известной ему игры. Ребенок охотно соглашается. При этом речь ребенка фрагментарна, отрывочна, предикативна. Ее трудно понять, если сам не знаешь сущности предмета. Взрослый выражает обеспокоенность: «Как же дети играть-то будут?» У детей ни малейшей обеспокоенности не наблюдается. Сверстника спрашивают: «Понятно?» — «Понятно!» Дети начинают играть, естественно, возникают ссоры и конфликты из-за неправильно понятых правил игры.

Эгоцентрическая речь не направлена на собеседника и не понятна ему. Пиаже выделяет следующие особенности эгоцентрической речи:

Функциональные особенности: не выполняет коммуникативной функции, не направлена на собеседника; выступает как своеобразный аккомпанемент к деятельности, ничего не меняет в деятельности. Структурные особенности: фрагментарна и предикативна.



Формы эгоцентрической речи: эхолалия, буквальное, фрагментарное повторение слов, где наблюдаются эффекты края, ударности и пр.; монолог; коллективный монолог, где ребенок произносит монолог перед другими, привлекая интерес к собственному действию или мысли. Примером коллективного монолога может служить известное стихотворение С. В. Михалкова: «А у нас в квартире газ! — А у нас сегодня кошка родила вчера котят...»

Для оценки динамики изменения эгоцентрической речи с возрастом и, как считал Пиаже, динамики развития мышления он ввел понятие «коэффициент эгоцентрической речи». Коэффициент эгоцентрической речи равен отношению количества эгоцентрических высказываний ребенка к общему числу высказываний. Таким образом, если коэффициент стремится к единице, то вся речь ребенка эгоцентрическая, если к нулю — эгоцентрической речи вообще нет.

В каждой культуре зафиксирована своя количественная характеристика эгоцентрической речи. Например, если культура поощряет индивидуализм и индивидуальные занятия ребенка — коэффициент эгоцентрической речи достаточно высок, если коллективизм и совместные виды деятельности — достаточно низок. Коэффициент эгоцентрической речи после трех лет постепенно повышается, достигает пика в 4-5 лет, затем после семи лет снижается, но никогда не достигает нуля.

Ж. Пиаже считал выявленную динамику эгоцентрической речи достаточным доказательством предложенной им периодизации развития мышления от аутистического к эгоцентрическому и затем к социализированному.

Л. С. Выготский предложил новую модель, объясняющую феномен эгоцентрической речи. С этой моделью он и «ворвался» в мировую психологию, получив безусловное признание как автор оригинальной теории эгоцентрической речи.

Критика Выготского замечательна своим конструктивным характером: он не только подверг сомнению взгляды Пиаже, но и предложил свою интерпретацию феномена эгоцентрической речи. Исследователь сформулировал ряд критических положений:

1. Стадия аутистического мышления не может быть исходной стадией в развитии мышления ребенка. Здесь Л. С. Выготский солидаризировался с рядом критиков теории Пиаже.

2. Недостаточный учет Ж. Пиаже предметной практической деятельности ребенка в развитии мышления.

3. Л. С. Выготский предложил свою интерпретацию природы, функций и судьбы эгоцентрической речи. *Эгоцентрическая речь является переходной формой от речи внешней, социальной, выполня-*

*ющей функцию коммуникации, к речи внутренней, индивидуальной, выполняющей функцию планирования и регуляции деятельности ребенка, выступающей как внутренний способ мышления.*

Гипотеза Выготского является, по сути, конкретизацией общего закона развития высших психических функций, закона интериоризации. Для доказательства выдвинутой гипотезы было проведено исследование, направленное на эксплицирование того факта, что эгоцентрическая речь в силу своего переходного характера воплощает в себе свойства и функции как коммуникативной, так и внутренней речи (планирование и регуляция деятельности).

Во-первых, было показано, что коэффициент эгоцентрической речи резко снижается в ситуации, когда ребенок обнаруживает, что находящиеся рядом с ним сверстники не понимают его (иноязычные дети либо стеклянная перегородка, не дающая возможность слышать партнера). Как только ребенок обнаруживал, что его не слышат или не понимают, так количество эгоцентрических высказываний резко уменьшалось. Тем самым было доказано, что эгоцентрическая речь выполняет коммуникативную функцию.

Во-вторых, было показано, что при затруднениях в деятельности (например, ребенку не хватало цветного карандаша для изображения какого-либо объекта в процессе рисования) наблюдается всплеск эгоцентрической речи, содержание которой представляет планирование деятельности в условиях помех или трудностей. Тем самым было доказано, что эгоцентрическая речь выполняет планирующую и регулирующую функции. Расцвет регулирующей речи наблюдается после пяти лет, когда деятельность ребенка приобретает черты произвольности и возникает ее планирование в соответствии с поставленной целью. Такая же речь наблюдается и у взрослых, например, при решении трудной задачи в форме рассуждения вслух. Таким образом, эгоцентрическая речь представляет собой переходную форму от коммуникативной речи к планирующей речи.

Судьба распорядилась так, что Ж. Пиаже сумел ознакомиться с критикой Л. С. Выготского лишь в 1960-е гг. В это же время Выготский уже ушел из жизни, а сам Пиаже кардинальным образом изменил многие положения своей концепции развития детского мышления. Так, изменилось представление швейцарского психолога о том, что речь прямо выражает мысль. Ж. Пиаже согласился с Л. С. Выготским в том, что:

- аутистическое мышление не есть исходная стадия в развитии;
- необходим учет практической деятельности ребенка в развитии его мышления, тем более что в операциональной концеп-

ции именно взаимодействие субъекта с объектом, по мнению: Ж. Пиаже, является источником развития интеллекта;

- прямого соответствия между речью и мышлением нет, а речь в мышление связаны более сложными отношениями.

Пиаже продолжал настаивать на том, что эгоцентрическая речь является прямым выражением познавательной эгоцентрической позиции ребенка, как неспособности его скоординировать различные точки зрения. Хотя к гипотезе, высказанной Выготским, отнесся с большим интересом и вниманием.

Принципиальное различие позиций Л. С. Выготского и Ж. Пиаже в интерпретации природы и судьбы эгоцентрической речи состоит в том, что, по Выготскому, эгоцентрическая речь выступает как этап интериоризации речи, выполняющей функцию планирующей речи и ее преобразованное способ мышления ребенка, а по Пиаже — это речь, выражающая особую познавательную позицию ребенка.

В современной психологии полагают, что за феноменом эгоцентрической речи кроются две различные по природе и функциям формы речи, отдавая должное обоим исследователям. Эгоцентрическая речь отражает эгоцентризм как особую умственную позицию в познании ребенком мира. «Речь для себя» (РДС) или частная речь (*private speech*) как речь, выполняющая функцию планирования и регуляции своей деятельности.

Итак, эгоцентрическая речь и «речь для себя» различаются:

- природой: эгоцентрическая речь выражает умственный эгоцентризм ребенка; РДС является переходной формой от внешней к внутренней речи, внутреннему способу мышления;
- условиями актуализации: эгоцентрическая речь не зависит от условий, а РДС — зависит от трудностей в решении задач, при решении трудной задачи коэффициент возрастает;
- судьбой: эгоцентрическая речь по мере децентрации с возрастом «отмирает», РДС сохраняется вплоть до зрелого возраста.

Подлинным открытием Ж. Пиаже в детской психологии стали: выявление качественного своеобразия мышления ребенка и его феноменологии, эгоцентризма как особой умственной позиции ребенка в познании. Положение о кооперации ребенка со сверстниками как условия развития его познавательной позиции от эгоцентризма к децентрации является теоретической основой исследования мышления ребенка и разработки развивающих программ в современной психологии.

## Лекция 7

### Операциональная концепция развития интеллекта Ж. Пиаже

#### 7.1. Движущие силы развития

Операциональная концепция Ж. Пиаже представляет целостную картину интеллектуального развития ребенка. Им выделены четыре основные детерминанты, определяющие развитие интеллекта.

1. *Фактор равновесия (гомеостаза) с внешней средой.* Жизнь — постоянное нарушение гомеостаза между субъектом и средой. Как только нарушается равновесие, организм проявляет активность в направлении его компенсации. Принцип активности выражает движение к равновесию.

2. *Биологическое созревание.* Создает предпосылки развития, но не определяет содержания и закономерностей развития.

3. *Собственная активность субъекта.* Источником развития интеллекта и познания субъектом мира является действие как субъект-объектное взаимодействие.

4. *Социальный опыт.* Ребенок в процессе развития овладевает языком, интеллектуальными, социальными ценностями. Однако социальный опыт воспринимается ровно настолько, насколько у ребенка сформированы соответствующие интеллектуальные способности. Неусвоение социального опыта приводит к развитию интеллекта, а, напротив, развитие интеллекта делает возможным само усвоение социального опыта. Социализация начинается достаточно поздно, когда у ребенка уже есть интеллектуальные инструменты для присвоения социального опыта. Это положение принципиально отличает взгляды Ж. Пиаже от культурно-исторического подхода в отечественной психологии, где усвоение социокультурного опыта рассматривается как специфическая форма психического развития ребенка.

Стремление к равновесию — генеральный принцип и главный регулятор функционирования и развития. Чем более высокую ступень на эволюционной лестнице занимает вид, тем чаще для восстановления утраченного равновесия используется предвосхище-

ние. Человек активно компенсирует прогнозируемые изменения еще до того, как равновесие будет нарушено. Вся жизнь подчинена верховному принципу равновесия, выступающему в формах ритма, регуляции и группировки на разных этапах развития.

Интеллект имеет адаптивную природу и выполняет функцию уравнивания организма и внешней среды. Основная функция интеллекта — структурирование отношений между организмом и средой. И восприятие, и память, и воображение, и мышление обеспечивают адаптацию и равновесие, однако интеллект — самое совершенное средство.

В поздней концепции Ж. Пиаже [72] кардинально пересмотрел прежние представления об основных детерминантах развития. Если в ранней концепции развитие определяется только двумя факторами — наследственностью и средой, то в своих поздних работах психолог выделяет сложную систему детерминант, где важнейшую роль приобретает *активность* субъекта. Роль наследственности выражена, во-первых, в процессах биологического созревания, выступающих как условия развития, и, во-вторых, в заданности/врожденности двух базовых тенденций всех живых организмов. Эти базовые тенденции выступают как *инвариантные функции* адаптации, или стремление к равновесию со средой, и организации опыта и информации в системы и схемы. Процессы уравнивания представляют собой общую наследственность, т. е. являются врожденными и составляют функциональную сторону развития. Структуры и схемы формируются прижизненно, составляя структурный аспект развития. Структура определяется активностью субъекта, в то время как стремление к структурированию — наследственностью. Среда, социальная и природная, предоставляет необходимый для структурирования материал. Развитие интеллекта представляет собой последовательную смену логических структур мышления, конечной целью которой является формирование формально-логических операций. Исследования Пиаже направлены на изучение того, как в процессе развития возникают и преобразуются структуры интеллекта.

Важнейшим понятием в концепции Пиаже является *адаптация*. Только интеллект, по мнению Ж. Пиаже, обеспечивает полное равновесие между организмом и средой, т. е. адаптацию. Адаптация представляет собой уравнивание процессов ассимиляции и аккомодации. Источником развития интеллекта является активность субъекта, единицей анализа которой выступает действие. В основе развития интеллекта лежит развитие действий. Для того

чтобы понять, что такое действие, обратимся к следующей схеме (схема 4).

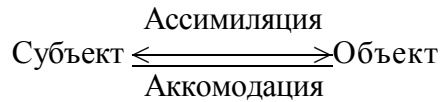


Схема 4. Схема действия по Ж. Пиаже

Пиаже определяет действие как неразрывное единство субъектно-объектного взаимодействия, в ходе которого происходит познание мира субъектом. *Ассимиляция* — это процесс включения объекта в имеющиеся схемы действия. Например, врожденный безусловный рефлекс сосания включает все новые и новые объекты в одну и ту же схему сосания. *Аккомодация* — изменение схемы действия в соответствии с особенностями объекта. Когда ребенок сосет пустышку и пытается сосать свой палец или край одеяла, он трансформирует саму схему сосания с учетом величины объекта. Уравновешивание ассимиляции и аккомодации имеет результатом адаптацию организма к среде.

Смысл аккомодации и ассимиляции для развития различен. Аккомодация обеспечивает прирост, изменение. Ассимиляция обеспечивает стабилизацию, сохранение.

## 7.2. Основные стадии развития интеллекта

Развитие интеллекта — последовательная смена познавательной позиции субъекта и структур мышления. Соответственно, Ж. Пиаже выделяет две основные линии развития интеллекта.

Первая линия: развитие познавательной позиции. Она включает три этапа: недифференцированность субъекта и объекта; начало разделения субъекта и объекта — Я и внешний мир, обусловленное развитием действий субъекта; разделение субъекта и объекта знаменует переход к эгоцентризму; децентрация.

Вторая линия: изменение структур интеллекта, связанное с развитием действий и формированием операций.

Важнейшим понятием в теоретической концепции Ж. Пиаже является понятие операции. Интеллект, представляет собой развитие системы операций.

*Операции — внутренние интериоризованные действия, скоординированные в целостную систему с другими действиями и обладающие свойством обратимости.* Обратимость связана с сохранением основных свойств объекта, выступая как его условие.

Ключевое слово в этом определении *интериоризованные* действия. Операция — всегда внутреннее действие. Внешнее действие — материальное, физическое — не может быть операцией. Дело в том, что только интериоризованное действие предполагает выделение схемы действия как алгоритма и последовательности преобразования. Схема действия является основой построения логической операционной структуры.

Ж. Пиаже выделяет два вида опыта, связанного с деятельностью. Первый — физический опыт — это знание о результате преобразования, т. е. знание об изменении объекта в результате определенного воздействия. Второй — логико-математический или логический опыт. Логический опыт раскрывает логику преобразования объекта, это знание не о результате, а о последовательности и закономерностях преобразования. Развитие интеллекта основано на приобретении второго логико-математического опыта. Физический опыт — знание о том, что получается в результате нашего действия, а логико-математический — знание логики самих преобразований. Исследователь считает, что логико-математический опыт становится доступным человеку только в случае, если действие становится внутренним, обобщенным, т. е. выделены не случайные, единичные, а существенные аспекты преобразования. Если же действие внешнее, то для его выполнения необходимо учитывать все конкретные частные условия такого преобразования. Последовательность и закономерности преобразования объекта оказываются скрытыми. Поэтому Ж. Пиаже настаивает, что в основе развития операций лежит развитие именно интериоризованных действий. Интериоризация действий становится условием формирования операций.

*Системность операций* — самое важное их свойство. Операция не может быть изолированной, это всегда система действий. Отдельное действие не обеспечивает обратимости. Например, действие сложения ( $A + B = C$ ) не станет операцией, даже если вы будете производить его в уме. Оно станет операцией только тогда, когда вы сумеете соотнести и уравновесить действие сложения с обратным действием вычитания.

*Обратимость* обеспечивается системностью, координацией прямого и обратного действий. Операции — такая система действий, которая подчинена принципу группировки. Группировка — зак-

рытая и обратимая система, в которой все операции, объединенные в целое, подчиняются пяти критериям:

- 1) комбинативность (композиция)  $A + B = C$ ;
- 2) обратимость  $C - B = A$ ;
- 3) ассоциативность  $(A + B) + C = A + (B + C)$ ;
- 4) общая идентичность  $A - A = 0$ ;
- 5) специальная идентичность  $A + A = A$ .

В таблице 3 представлена периодизация развития интеллекта.

Таблица 3

**Стадии развития интеллекта в  
операциональной концепции Ж. Пиаже**

Период	Стадии	Основные новообразования
1	2	3
I. Сенсомоторный интеллект 0-2 года		Формирование сенсомоторных структур
	А. Центрация на собственном теле	Развитие действий с предметами, возникновение инвариантности. Обратимость во внешнем предметном действии Упражнение рефлексов (0-1 месяцев) Первые навыки и круговые реакции (1—4; 5 месяцев) Координация зрения и хватания. Вторичные круговые реакции (4; 5 — 8-9 месяцев)
	Б. Объективация практического интеллекта	Дифференциация цели и средства. Возникновение практического интеллекта (8—9 — 11—12 месяцев) Третичные круговые реакции — дифференциация схем действия. Поиск новых средств (11-12 — 18 месяцев) Начало интериоризации схем действия и решение некоторых задач путем дедукции — момент «инсайта» (18-24 месяца)



Продолжение табл. 3

1	2	3
II. Подготовка и функционирование конкретных операций. Репрезентативный интеллект и конкретные операции (2 — 11-12 лет)	1. Дооперациональный интеллект	Появление символической функции (речь, изобразительная деятельность, игра) и начало интериоризации схем действия
	А. Стадия символического мышления (2-4 года)	Действия внутренние, но не обратимые
	Б. Стадия интуитивного наглядного мышления (4-7 лет)	Координация и регуляция путем последовательных центраций. Со-1 члененная интуиция
	2. Конкретные операции (7-8 — 11-12 лет)	Формирование понятия сохранения. Простая обратимость — способность осуществлять внутреннее обратное действие. Компенсация — принцип, согласно которому изменение в одном измерении может быть компенсировано изменением в другом. Идентичность — принцип неизменности объекта. Простые операции (7-8 — 10 лет): классификация, сериация, установление взаимно однозначного соответствия. Формирование системы операций: система координат, мультипликация
III. Формальные операции (от 11-12 лет)		Формально-логические структуры. Гипотетико-дедуктивная логика и комбинаторика (11-12 — 13-14 лет). Операции в отношении гипотез. Группировка. Возникновение структуры «решетки» и группа четырех трансформаций (INRC) (от 13-14 лет). I — прямая операция, N — обратная операция, R — операция реципрокности, C — отрицание реципрокности). Иерархия операций и их прогрессивная дифференциация

Ж. Пиаже разработал систему диагностических задач, позволяющих выявить уровень перехода от дооперационального к конкретно-операциональному интеллекту — задачи на сохранение или на инвариантность. Задачи Пиаже — пробы, направленные на выявление сформированности понятия сохранения. Понятие сохранения — это признание неизменности объекта, одного из его параметров, при условии отсутствия преобразования, направленного на этот параметр. Задачи включают три основные фазы: 1) признание исходного равенства объекта; 2) фаза трансформации объекта; 3) предъявление вопроса о сохранении.

Покажем решение задачи Пиаже на примере сохранения объема.

1. Ребенку предъявляются два стакана одинаковой формы с подкрашенной водой. Уровень жидкости одинаковый. Вопрос: «У кого воды больше?» Ребенок должен констатировать равенство воды в обоих стаканах.

2. На глазах у ребенка воду переливают в стакан другой формы. Высота столба жидкости в стаканах изменилась и стала неравной. Следует обратить внимание на то, что трансформация объекта производится по несущественному, но яркому перцептивному признаку.

3. Ключевая фаза, включающая вопрос о сохранении: «А теперь у кого больше?» Ребенок, находящийся на дооперациональной стадии и не владеющий принципом сохранения, будет утверждать, что в одном из стаканов воды стало больше. Если ребенок владеет принципом сохранения, то он ответит, что только кажется, что в одном из стаканов воды больше, а на самом деле ее количество одинаково. «Почему?» — спрашивает экспериментатор. В зависимости от ответа ребенка диагностируются разные уровни сформированности понятия сохранения, соответствующие разным формам обратимости.

Варианты ответа:

«Это только кажется, что у вас больше, а если перелить в стаканчик обратно, то будет одинаково» — простая форма обратимости. Ребенок в уме совершает обратное действие.

«Это только кажется, что одинаково, а посмотрите, у меня вот какой стаканчик, а у вас вот какой» — обратимость по принципу компенсации. Ребенок видит, что понижение уровня жидкости в стакане компенсируется формой стакана, т. е. площадью его основания. Последовательная центрация на различных перцептивных свойствах объекта (высоте уровня жидкости и площади основания) приводит ребенка к координации различных точек зрения на объект.

«Мы не прибавляли и не убавляли водички» — обратимость, основанная на принципе сохранения. Обоснованием выступает отсутствие преобразований с объемом.

Ж. Пиаже разработал систему задач для разных параметров объектов: длины, массы, площади, дискретного множества, веса.

Приведем пример задачи на сохранение дискретного множества (рис. 3).

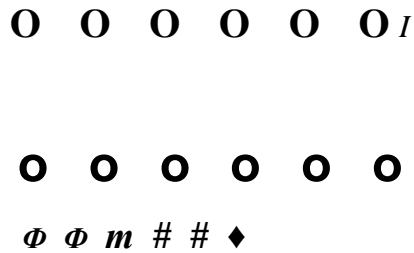


Рис. 3. Задача на сохранение дискретного множества

1. Перед ребенком выкладывают ряд пуговиц белого цвета и — четко одна пуговица под другой по принципу взаимно однозначного соответствия — ряд красных пуговиц. «Скажи, каких пуговиц больше? Белых, красных или одинаково?» Если ребенок не признает исходного равенства объектов, ко второй фазе переходить нельзя.

2. На глазах у ребенка пуговицы сдвигаются ближе друг к другу. Трансформация осуществляется так, чтобы изменился незначимый, но яркий, наглядный признак, тогда как значимый признак остается неизменным.

3. Ребенку задают вопрос о равенстве множеств белых и красных пуговиц.

Если не сформировано понятие сохранения дискретного множества, ребенок не может усвоить понятие числа, а значит, в школе математику не усвоит. Если ребенок находится на дооперациональной стадии развития интеллекта, то даже владение действием по рядковому пересчету не приводит к правильному решению задачи. Могут быть разные формы обратимости: «если раздвинем — будет одинаково» — простая обратимость; «вот здесь, между белыми пуговицами такое расстояние, а между красными — такое» — обратимость по принципу компенсации (ребенок координирует два измерения); «мы ничего не добавили и ничего не убавили, поэтому оди-

наково» — самый высокий уровень обратимости, истинной обратимости.

Самое интересное можно наблюдать, когда эта задача предлагается ребенку, владеющему навыками порядкового пересчета, но не владеющему сохранением. Сначала, после преобразования объекта, он отказывается признать равенство. Вы предлагаете ему пересчитать пуговицы, и ребенок убеждается, что их одинаковое количество. Здесь возникает когнитивный конфликт, в основе которого разные результаты, получаемые ребенком при использовании разных схем действий для оценки объектов. Порядковый пересчет свидетельствует о равенстве, а наглядное сопоставление — о неравенстве множества красных и белых пуговиц. Если у ребенка понятия сохранения нет, то он говорит примерно следующее: «И тут — пять, и тут — пять, но все равно красных больше».

Пример сохранения дискретного множества убедительно свидетельствует о том, что физический опыт в отсутствие логико-математического не обеспечивает перехода на операциональный уровень интеллекта. Задача на сохранение оказывается недоступной ребенку.

Существуют принципиальные различия конкретных и формально-логических операций. Конкретные операции характеризуются двумя ограничениями. Первое ограничение связано с тем, что овладение понятием сохранения характеризуется гетерохронностью. Например, ребенок уже овладел понятием сохранения в отношении масс, но еще не владеет сохранением объема. Это явление получило название «декаляж» — разновременность овладения принципом сохранения в отношении разных параметров, по типу запаздывания. Второе ограничение связано с тем, что конкретные операции выполняются только с объектами в наглядном перцептивном плане. Например, очень легко осуществить сериацию по цвету волос с куклами, но крайне сложно решить ее в понятийном вербальном плане.

Развитие интеллекта, начиная с подросткового возраста, представляет собой процесс прогрессивного усложнения операциональных структур, образующих сложные иерархические системы. Развитие формально-логического интеллекта осуществляется как объединение и иерархизация систем операций. Формальные операции интегрируют и объединяют в системы группировки. На стадии формального интеллекта человеческое познание достигает высшей формы равновесия.

Концепция Пиаже — особое уникальное явление в психологии. Она отличается глубиной, фундаментальностью, систематичностью как фактологии и феноменологии, так и теоретического изучения закономерностей развития интеллекта. По мнению ряда исследователей, к настоящему времени ни одна теория не внесла большого вклада в психологию развития [57].

Можно выделить следующие *основные направления критики концепции Ж. Пиаже*.

1. Редукционизм Ж. Пиаже выступает как сведение закономерностей высшего порядка к закономерностям низшего порядка. Биологический редукционизм состоит в абсолютизации принципа равновесия как основного объяснительного принципа развития (равновесие, ассимиляция, аккомодация). Логический редукционизм состоит в попытке подмены исследования мышления описанием лежащей в основе мышления логики и логических структур.

2. Периодизация развития интеллекта.

Во-первых, исследователя критикуют за то, что он рассматривает формально-логический интеллект как высший уровень интеллекта. Ради справедливости стоит отметить, что, по его представлениям, при крайне неблагоприятных условиях формально-логический интеллект вообще может не сформироваться. Так, только 50% всех подростков владеют формально-операционным мышлением [80]. Формально-логический интеллект, по мнению многих исследователей, не является высшей точкой в развитии мышления. Обращают внимание на мышление, основанное на диалектической логике, на экспертное мышление. Последнее связано с определенной предметной областью, как правило, предметно-профессиональной. Оно характеризуется тем, что человек может восполнить дефицит информации за счет экспертных знаний, т. е., например, предвосхищения, прогнозирования, в значительной мере — интуиции, эрудиции. Экспертное мышление часто противопоставляют алгоритмизированному «машинному» мышлению. Ригель в качестве альтернативы теории Ж. Пиаже предложил ввести в периодизацию еще и пятую — постформальную стадию развития мышления, назвав ее «диалектическая стадия» [48]. Показано, что у многих людей формально-логический интеллект находится в латентном состоянии. Таким образом, если он не востребован в профессиональной деятельности, то он не присутствует в мышлении человека, а с возрастом происходят определенные потери формально-логического интеллекта.

Во-вторых, швейцарский психолог не показал реальных механизмов перехода с одной стадии развития интеллекта на другую.

Его теория, скорее, описательная, чем объяснительная. Критика оппонентов здесь сосредоточена на формировании понятия сохранения. По Пиаже, переход к овладению понятием сохранения связан с принципом равновесия (последовательные центрации уравновешиваются и координируются между собой, образуя систему). Усилия многих исследователей, в том числе Д. Брунера [16], были направлены на то, чтобы выявить механизмы формирования сохранения, другими словами, научить ребенка понятию сохранения.

В отечественной психологии в школе П. Я. Гальперина было предложено альтернативное объяснение механизмов формирования сохранения, основанное на понятии ориентировочной деятельности [67]. В цикле исследований было доказано, что выделение в объекте параметров на основе измерения и количественной оценки параметра с помощью меры обеспечивает преодоление феноменов несохранения, выявленных Ж. Пиаже. Была предложена специальная процедура формирования у ребенка сохранения, широко используемая в коррекционной и развивающей работе. Исследователи предположили, что, когда ребенка спрашивают, например, «Каких пуговиц больше?», за неверным ответом ребенка кроется недифференцированность параметров объекта. Прежде чем ответить «Сколько», вы должны выяснить, о чем именно идет речь. Ребенок же ориентируется на самый яркий и наглядный параметр. Задачи Пиаже и построены таким образом: изменяется один перцептивный признак объекта, причем ярко бросающийся в глаза, а тот, о котором спрашивают — остается неизменным. Поэтому в формирующем эксперименте прежде всего учили детей измерению объекта для выделения исходного параметра и его объективной оценки. Результатом стало изменение умственной позиции ребенка в отношении вещей с эгоцентрической на объективную.

Было показано, что включение задач на сохранение в осмысленную и значимую для ребенка деятельность, связанную с его жизненным опытом, приводит к изменению их решения [37]. Эксперимент Г. Хьюза убедительно продемонстрировал, что даже дети 4-5 лет обнаруживают способность децентрации, когда абстрактная задача «трех гор» заменяется задачей спрятать куклу от полицейских.

3. Решение проблемы соотношения обучения и развития. По мнению Ж. Пиаже, обучение никак не может повлиять на развитие. Напротив, возможности обучения определяются уровнем достигнутого ребенком развития. Значение обучения Ж. Пиаже видел лишь в создании познавательных конфликтов, возникающих в результате актуализации недостаточности имеющихся познаватель-

ных структур и приводящих к появлению нарушения равновесия. В отечественной психологии, напротив, обучение рассматривается как ведущая сила развития (Л. С. Выготский).

4. Игнорирование культурно-исторической социальной природы психического развития ребенка. Источником развития интеллекта является действие, выступающее у Пиаже как индивидуальная деятельность ребенка с физическим объектом. С точки зрения отечественной психологии, эта схема изначально неправильно трактуется закономерности развития. Л. С. Выготский писал о том, что центром всякой младенческой ситуации является взрослый в силу беспомощности ребенка [22]. Социальная ситуация развития младенца задает целостность отношений «ребенок — близкий взрослый». В силу этого любой предмет выступает для ребенка прежде всего как предмет общественный, а его отношение к предмету опосредствуется общественно: взрослым. Схема Пиаже «ребенок — объект» должна быть заменена схемой «ребенок — общественный взрослый — общественный предмет» [30]. Взаимодействие ребенка с миром с первых дней его жизни строится как взаимодействие с миром социальных предметов — для ребенка каждый предмет выступает в его социальной функции, раскрываемой взрослым. Общественный взрослый — носитель социальной функции предмета организует деятельность, процесс познания мира и психического развития ребенка.

Для Ж. Пиаже принцип активности в психическом развитии ребенка воплощен в диадической структуре субъектно-объектного взаимодействия, где объект выступает как физический объект. Индивидуализация предшествует процессу социализации. В отечественной психологии принцип активности предполагает деятельность ребенка по присвоению социально-исторического культурного опыта человечества, опосредованную общением с социальным взрослым как носителем культурного опыта.

## Лекция 8

### Эпигенетическая теория развития личности Э. Эриксона

#### 8.1. Движущие силы развития

Концепция Эрика Эриксона (1902-1994) по праву является одной из самых значительных теорий психологии развития как по своему вкладу в изучение закономерностей развития личности в онтогенезе, так и по влиянию, оказанному на формирование проблемного поля исследований в области психологии развития и создание частных теорий. Хотя сам Эриксон причислял себя к сторонникам психоанализа, он создал оригинальную эпигенетическую теорию развития в контексте эгопсихологии.

Можно выделить ряд принципиальных различий психоанализа и теории Эриксона в трактовке закономерностей развития личности:

- в центре внимания Э. Эриксона — структура Эго и ее развитие. У Фрейда в фокусе находятся структуры Ид (Оно) и Супер-Эго (Сверх-Я);
- Фрейд представляет отношения «ребенок — общество» как антагонистические, враждебные, история которых — трагическое противостояние личности и общества, борьба двух миров — мира детства и мира взрослых. Эриксон рассматривает отношения личности и общества как отношения сотрудничества, обеспечивающие гармоничное развитие личности;
- Фрейд решающую роль отводил сексуальности. Э. Эриксон, признавая ее значение, возражает против постулата о примате инфантильной детской сексуальности. Он полагал, что последнее не является основным источником развития;
- концепция З. Фрейда замыкается в парадигме двух факторов как детерминант развития. Э. Эриксон предлагает более сложную систему причин, условий и факторов развития личности, включающих ее активность и общение. Активность личности имманентно предполагается в признании двух вариантов прохождения психосоциального кризиса и соответственно двух вариантов развития — конструктивного и деструктивного. Роль



и значение общения ребенка с социальным окружением раскрываются Э. Эриксонем в таких понятиях, как «радиус значимых отношений» и «ритуал».

Развитие личности, по мнению Э. Эриксона, определяется единством и взаимодействием трех основных линий: соматической, психосоциальной, психосексуальной. Главным содержанием развития личности является процесс становления эго-идентичности. Идентичность понимается как самоидентификация и включает три основных параметра: самоидентификация как внутреннюю тождественность самому себе во времени и в пространстве; признание самоидентификации личности значимым социальным окружением; уверенность в том, что внутренняя и внешняя идентичность сохраняются и имеют стабильный характер.

Итак, понятие «идентичность» включает в себя субъективное чувство непрерывной тождественности самому себе; глубокое функциональное единство собственной личности; осознание собственной временной протяженности; осознание уникальности собственной личности; чувство общности социальным идеалам и ценностям той группы, к которой относит себя личность, чувство социальной поддержки и признания. Идентичность личности является условием эффективного функционирования человека в определенной культуре и системе общественных отношений [106]. Весь процесс развития личности Э. Эриксон рассматривает с точки зрения становления и преобразования идентичности.

*Эпигенетический принцип* определяет последовательность стадий развития личности. Эпигенез — наличие целостного врожденного плана, определяющего основные стадии развития. План предусматривает поэтапность формирования органов, т. е. психологических способностей. В нем постулируется наличие «критических периодов» для возникновения и развития личностных структур. В каждый период существует особая чувствительность к формированию какого-то свойства личности, и, если этот период пропущен, личностное развитие искажается. Каждая стадия основана на предыдущей — существует преемственность и взаимосвязь стадий.

Развитие — процесс преодоления закономерно возникающих на каждой возрастной стадии психосоциальных кризисов. Суть кризиса в выборе между альтернативными путями развития. В зависимости от выбора личностное развитие приобретает разную направленность — может быть позитивным, гармоничным или негативным, с нарушениями развития и расстройствами эмоционально-личностной и познавательной сфер. Если выбор осуществляется позитивно,

то формирование личности происходит по позитивному сценарию, если негативно — по деструктивному сценарию. Деструктивный сценарий является препятствием на пути формирования идентичности личности и сопровождается множеством проблем.

Позитивное разрешение кризиса способствует формированию позитивного новообразования или сильного свойства личности; негативное — деструктивного новообразования, препятствующего формированию эго-идентичности.

Кризис осуществляется в радиусе значимых социальных отношений. Общество помогает в разрешении кризиса, предлагая ритуализации, устойчивые социокультурные формы взаимодействия личности и ее социального окружения, создающие необходимые условия для благополучного разрешения кризиса. Ритуализация имеет ряд особенностей:

1. Ритуальные действия имеют общее значение, понятное и разделяемое всеми участниками. Например, выпускной вечер, когда вручение аттестата зрелости «присваивает» юноше или девушке новые права и обязанности взрослого.

2. Ритуальные действия сочетают устойчивость и повторяемость взаимодействия с определенной новизной. Психологический смысл сочетания стабильности и новизны ритуала состоит в создании оптимальных условий для развития личности ребенка. Стабильность и устойчивость обеспечивают чувство безопасности и уверенности в ближайшем будущем, готовность и возможность активно участвовать во взаимодействии со взрослым. Ребенок ориентируется на сценарий-ритуала, может прогнозировать действия партнера и достаточно рано научается подстраиваться к взаимодействию, в дальнейшем принимая на себя инициативу в осуществлении ритуала. Привнесение элементов новизны в ритуал расширяет границы возможностей ребенка, учит его действовать в новых ситуациях, приучает не бояться нового. Например, укладывание маленького ребенка спать или его пробуждение близким взрослым представляет собой особый ритуал. Центральное место в нем занимают эмоционально нагруженные действия — улыбка, поцелуи, укачивание, поглаживание, колыбельная и другие знаки внимания, создающие атмосферу тепла и безопасности. При этом ритуальные действия каждый раз включают что-либо новое, расширяющее границы самостоятельности ребенка и его знакомства с миром.

3. Ритуальные действия не только сохраняются на протяжении всей жизни человека, но преобразуются и приобретают новые формы, вбирая в себя опыт и растущую компетентность ребенка.

Противоположные ритуалам формы взаимодействия, приводящие к воспроизведению негативного сценария развития личности — ритуализмы. Примером ритуализма может служить тоталитаризм. Общество предлагает человеку как ритуализации, так и ритуализмы, что обуславливает многообразие сценариев личностного развития.

Каждая стадия развития характеризуется модусом (модальностью) — способом функционирования личности, ее образом действия и отношением к миру.

## 8.2. Периодизация развития личности

Э. Эриксон выделяет восемь возрастов, охватывающих весь жизненный цикл от рождения до смерти. Центральная линия развития — формирование эго-идентичности. В таблице 4 представлены основные характеристики развития: психосоциальный кризис, радиус значимых отношений, позитивное и деструктивное новообразования и ритуализация.

*Младенчество, орально-сенсорная стадия (0—1 год)* имеет принципиальное значение для дальнейшего развития личности. В психоанализе рождение трактуется как травма; ребенок беспомощен, мать создает особую поддерживающую среду. Мать определяет своим уходом и воспитанием, обусловленными культурой и традициями, либо позицию доверия, открытости к миру, либо недоверие и безнадежность. На этом этапе развития реализуется инкорпоративный модус, выражаемый в действиях «получать — давать», «взять — держать». «Обожествляющая» ритуализация предполагает определенную стабильность и взаимность отношений матери и ребенка. Узнавание представляет собой раннюю форму идентичности.

Вера в доброту, справедливость, разумность и стабильность мира, формирующие оптимистическую позицию, обеспечивает готовность ребенка к переживанию фрустрации и дальнейшему развитию. Ребенок учится устанавливать разумные границы доверия.

*Ранний возраст, мышечно-анальная стадия (1-3 года)* характеризуется психосоциальным кризисом — выбором между автономией и стыдом и сомнением. Развитие действий ребенка, овладение мышечной системой и регуляция ее, появление речи обеспечивают условия для развития автономии и реализации установки «Я сам». Идентичность выступает в форме «Я есть то, что я могу свободно желать». Ведущим модусом является ретентивно-элимина-

тивный (сдерживающе-отторгающий), выражаемый действиями «удержание, задержка» — «отпускание». Отдаление от матери и стремление к самостоятельности реализуются в рамках рассудительной ритуализации. Тип семейного воспитания — принимающий, поощряющий самостоятельность или запрещающий, авторитарный — в значительной степени определяет разрешение кризиса. Стыд возникает тогда, когда ребенок утрачивает или не способен к самоконтролю и находится во власти родительского внешнего контроля. Чувство самоконтроля без потери самоуважения рождает свободную волю. Навязчивость проявляется в ритуальности повторов, компульсивности, чрезмерной пристыженности, зависимости и неуверенности или в открытом неповиновении и упрямстве.

*Дошкольный возраст, локомоторно-генитальная стадия — возраст игры (3-6 лет)* рассматривается в связи с Эдиповым комплексом. Источником возникновения психосоциального кризиса является Эдипов комплекс, чувства и переживания, связанные с отношениями с родителями. Ведущий модус — вторжения и проникновения. Комплекс кастрации рождает у мальчиков страх, а у девочек чувство вины. Рождаются моральные чувства. Ребенок сталкивается с альтернативой: либо отказаться от постановки и достижения целей, либо проявить инициативу и изобретательность в поиске социально приемлемых и отвечающих его желаниям целей. Сущность кризиса в выборе между инициативой и чувством вины. Общество для разрешения этого кризиса предлагает драматическую ритуализацию. По сути, это игровая, ролевая драматизация — возможность проигрывания, моделирования отношений взрослой жизни. В игре запреты снимаются, в игре все может быть всем. Игра или драматическая ритуализация раскрывает возможности свободного исследования и экспериментирования, не угрожая переживанием чувства вины, связанным с нарушением социальных запретов. В процессе игры ребенок осваивает эти роли и развивает у себя способность к инициативному выдвижению целей. В случае позитивного разрешения кризиса в пользу инициативы формируется такое позитивное качество, как целеустремленность — способность ставить цели и прилагать к их достижению усилия. В противном случае формируется такое качество, как заторможенность, т. е. отказ от инициативы. Примером может служить феномен «выученной беспомощности» [118] как отказ от достижения целей, отказ от активности в достижении целей при столкновении с малейшими трудностями, причем любые задачи, которые стоят перед ребенком, воспринимаются им как трудные. Характерная особенность

## Периодизация развития личности (по Э. Эриксону)

Стадии	Психо-социальный кризис	Радиус значимых отношении	Позитивное новообразование личности	Деструктивное новообразование личности	Ритуализация
1. Младенчество (орально-сенсорная) 0-1 год	Базисное доверие — базисное недоверие к миру	Мать	Надежда — вера в разумность и надежность мира	Уход, отказ от общения, деятельности, познания мира	Обожествляющая
2. Раннее детство (мышечно-анальная) 1—3 года	Автономия — стыд и сомнение	Родители	Воля — способность преодолевать сомнения и трудности в достижении цели	Навязчивость	Рассудительная (закон и порядок)
3. Возраст игры (локомоторно-генитальная) 3-6 лет	Инициатива — вина	Семья	Целеустремленность	Заторможенность	Драматическая
4. Школьный возраст (латентная) 6-12 лет	Трудолюбие — неполноценность	Соседи, школа	Компетентность, умение	Инертность	Формальная (технологическая)
5. Подростковый возраст (пубертатная) (12-19 лет)	Эго-идентичность — смешение идентичности	Группы сверстников	Верность	Отрицание	Идеологическая

6. Юность (молодость) (генитальная) 20-25 лет	Интимность — изоляция	Друзья, партнеры	Любовь	Исключительность	Группирования
7. Зрелость 26-64 года	Продуктив- ность — застой	Разделенный труд и общий дом	Забота	Отвержение	Наставничество, воспитательная
8. Старость	Эго-интегра- ция — отчаяние	Человечество	Мудрость	Презрение	Философская

такого ребенка — пассивность, стремление быть под опекой авторитетного лица.

*Школьный возраст, латентная стадия* (6-12 лет) охватывает период с момента начала обучения в школе до начала полового созревания. Эдипов комплекс преодолен на предшествующей стадии. Латентная стадия характеризуется тем, что сексуальное развитие прерывается. Важнейшим процессом становится процесс сублимации, т. е. переключение энергии на социально желательные цели. Это возраст психосексуального моратория, ограничений на сексуальную жизнь. Общество ставит перед ребенком цели, связанные с овладением культурой, и предлагает технологическую ритуализацию. Формальная технологическая ритуализация отвечает задачам формирования компетентности, помогая осуществить выбор между трудолюбием и чувством неполноценности. Говоря об овладении технологиями, мы имеем в Эвиду два аспекта: предметный, овладение предметными дисциплинами (язык, естествознание, математика и т. д.); технологии сотрудничества, общения и взаимодействия.

Ребенок должен научиться общаться и строить совместную деятельность для достижения общих целей. Овладение технологиями приводит к необходимости принятия на себя ответственности, готовности к самоограничению, и даже к подчинению. Главное новообразование этого возраста — компетентность (определяется усилиями, умениями и навыками, способностью сотрудничать с другими в учении и труде). Основным умением ребенка становится его способность учиться. Противоположным компетентности качеством является инертность, которая может выступать в двух вариантах. Инертность связана с чувством неполноценности, которое толкает к двум вариантам поведения. Первый — сверхконкуренция, когда ребенок, побуждаемый чувством неполноценности, стремится во всех сферах быть первым. Второй — пассивный уход от задач, деятельности в фантазии, воображении, компенсаторные виды деятельности. Это тоже проявление инертности, связанной с отказом от постановки целей и поиска путей их достижения.

В школьном возрасте возникает выбор между формированием способностей к творчеству и созиданию и чувством неполноценности, ограничивающим возможности личности в решении задач самовоспитания и саморазвития. Эго-идентичность выступает в форме «Я — то, чему могу научиться».

*Подростковый возраст, юность, пубертатная стадия* (12-19 лет) — критическая для формирования идентичности. Сущность психосоциального кризиса — выбор между эго-идентичностью и

смешением идентичности. Радиус значимых отношений — группы сверстников. Сильное качество — верность. Патологическое свойство — отрицание или отказ от роли. Ритуализация — идеологическая.

Именно в этом возрасте происходит формирование главного, личностного новообразования — эго-идентичности, интеграция множественных образов Я в единое целое, формирование чувства самоидентичности во времени и пространстве, признание значимым социальным окружением идентичности Я. Эго-идентичность — стержень, ядро личности, позволяющее сохранить свое Я на протяжении всего жизненного цикла.

Почему именно в подростковом возрасте возникает кризис идентичности, в чем его сущность? Этот кризис подготавливается рядом условий. Во-первых, процессами бурного соматического развития и полового созревания. Подросток сталкивается с кардинальным изменением физического телесного Я, что ставит задачу формирования нового образа Я. Во-вторых, возникновение задач самоопределения и жизненного выбора. Общество и он сам ставят вопросы: «Кто я?», «В чем смысл моей жизни?», «Кем я буду?», «Какова моя будущая профессия?», «Каких принципов я придерживаюсь в этой жизни?» и т. д.

Самоидентичность во времени предполагает не только ретроспективу, но и перспективу, планирование будущего в контексте жизненных выборов. Сущность этого кризиса — либо обретение целостности Я, или эго-идентичности, либо смешение эго-идентичности, т. е. неспособность ответить на вопросы и выстроить целостную структуру Я.

Общество для решения этих задач предлагает подростку идеологическую ритуализацию — систему мировоззрений, ценностей, принципов, норм, правил, взглядов на жизнь в отношении профессиональной и идеологической сфер. Напротив, ритуализм в форме тоталитаризма «освобождает» подростка от выбора, навязывая единственную «верную» модель построения жизни. «Достоинство» тоталитаризма в том, что он избавляет молодого человека от поиска, от страданий и мук выбора. Идеологическая ритуализация предполагает возможности выбора, эксперимента, перспектив будущего, связанных с перспективами общества. Функции идеологии — установление соответствия между миром идеалов и миром реальности; определение этнической идентичности, т. е. принадлежность к определенному этносу, нации, культуре; побуждение к участию в коллективных, совместных видах деятельности, где личные интере-



сы надо соотносить с интересами общественными; предложение определенных моделей лидерства и сотрудничества; представление различных религиозных, политических течений, философских мировоззрений. Идеологическая ритуализация связана с участием молодежи в разных группах, движениях, организациях.

Механизмами обретения идентичности, по Эриксону, могут быть три процесса:

1. Интроекция (Фрейд)— это вложение извне внутрь. В гештальттерапии интроекты называют неперевавленными конструктами, некритически перенесенными извне внутрь. Это самый примитивный механизм, не обеспечивающий обретения истинной идентичности.

2. Идентификация — механизм, в основе которого лежит подражание, моделирование рулевого поведения значимых фигур. У подростков обычно имеет место идентификация с родителями, героями, актерами, музыкантами, спортсменами и т. д. У каждого поколения свои герои, представляемые культурой общества.

3. Механизм ролевого экспериментирования, обеспечивающий достижение эго-идентичности. Подросток принимает на себя роль, примеривает ее на себя, проигрывает. Это можно сравнить с театром масок, когда герой, меняя маски, резко меняется сам. В течение дня или нескольких часов может играть роль то «души компании», то «непризнанного гения», то изгоя. У подростков мгновенно меняются увлечения, пристрастия. Непостоянство, неустойчивость поведения, интересов, настроения отражают процесс ролевого экспериментирования. Особенность юношеского возраста в том, что этот процесс ролевого экспериментирования осуществляется в условиях психосоциального *моратория* на окончательное принятие роли.

Можно выделить ряд специфических симптомов подросткового/юношеского возраста, связанных с кризисом становления эго-идентичности. Первый — размывание чувства времени, в форме утраты временной перспективы, в подростковой амнезии — забывании событий при сохранении чувства очень напряженной внутренней жизни. Для подростка может быть ночь — как одна минута, и одна минута может переживаться часами. Второй симптом — это относительная, частичная утрата продуктивности, имеется в виду в творческой, учебной деятельности. В подростковом возрасте происходит стагнация прежних достижений в спорте, подросток начинает хуже учиться. Третья особенность — это уход от близких отношений, стремление к одиночеству, изоляции, стремление остаться наедине со своими чувствами и переживаниями. Ведение дневни-

ков, характерное для этого возраста, — это возможность саморerefлексии наедине с собой. Последний симптом — формирование негативной идентичности. Это принятие системы ценностей, прямо противоположной той, которую предлагает общество. При нарушении доверия между ребенком и родителями часто формируется негативная идентичность. Многие подростки как бы подвергают сомнению то, что предлагает общество, и «примеривают» прямо противоположную идентичность.

При сохранении перечисленных симптомов кризиса после его завершения можно говорить о нарушении развития идентичности. Задачи родителей для поддержки в разрешении кризиса: перейти на позицию равноправия с подростком; принять его право на самостоятельный жизненный выбор; предоставить возможность для ролевого экспериментирования; поощряя инициативу, быть готовыми к поддержке и сотрудничеству.

*Статусы идентичности* — характеристика развития эго-идентичности. Понятие статусов идентичности впервые было заявлено в работах Э. Эриксона и получило дальнейшее развитие в работах его учеников и последователей, в первую очередь Д. Марсиа [116]. Сегодня статус идентичности является одним из центральных понятий психологии личности.

Разрешение кризиса идентичности предполагает выбор в сфере профессии и в сфере идеологии, включая политику и религию. В зависимости от того, как осуществлен выбор, можно говорить о различных статусах идентичности. Важнейшим показателем зрелости является прохождение через кризис — через период проб, сомнений и размышлений. Критериями выделения статусов идентичности, согласно Д. Марсиа, являются: прохождение кризиса, исследование возможностей выбора, осуществление выбора. Соответственно, можно выделить четыре статуса идентичности (схема 5): 1) предрешение — кризиса не было, выбор сделан; 2) мораторий — кризис актуален, исследование продолжается, окончательный выбор не сделан; 3) достигнутая идентичность — кризис пройден, выбор сделан; 4) диффузная идентичность — кризиса не было, или он состоялся, но выбор не сделан. Может быть двух видов — предкритическая диффузия, посткритическая диффузия, хорошо выражаемая словом «пофигизм».

В настоящее время говорят о других сферах выбора — этнической, семейной, половой, межличностной идентичности. Статусы идентичности могут рассматриваться как нормативная последовательность развития эго-идентичности: Диффузия => Предрешение =>

Критерий > осуществления выбора	Да	Предрешение	Достигнутая идентичность
	Нет	Диффузная идентичность	Мораторий
		Нет	Да
			Критерий прохождения кризиса

Схема 5. Статусы эго-идентичности

Мораторий ~> Достигнутая идентичность, допуская значительную вариативность траекторий достижения идентичности, исследованную в работах Д. Марсиа, А. Ватермана.

Развитие идентичности — это процесс, который, не прерываясь, проходит через всю нашу жизнь. В зрелом возрасте мы можем снова вернуться к кризису идентичности, пересмотреть свои жизненные выборы, и опять, пройдя через мораторий, обрести идентичность. Одно из перспективных направлений в современной психологии развития связано с изучением того, как происходит развитие идентичности в зрелости.

Позитивное новообразование — верность как способность быть верным своим привязанностям и обещаниям, несмотря на неизбежные противоречия в системе ценностей.

Деструктивным новообразованием является отрицание, которое может выступать в двух видах. Первое — отказ от роли и смешение ролей, т. е. невозможность достижения идентичности; второе — принятие негативной идентичности, не отвечающей внутренней сущности личности.

*Ранняя зрелость, молодость, генитальная стадия (20-25 лет)* — период психосоциального кризиса. Сущность кризиса — выбор между интимностью и изоляцией. Формирование эго-идентичности сопровождается чувством уникальности, неповторимости, осознанием индивидуальности Я. В результате возникают чувство одиноче-

ства, тревога и страх, связанные с вопросами: примут ли меня таким, какой Я есть? поймут ли меня? состою ли Я в жизни как личность? будут ли достигнуты цели в тех жизненных сферах, выход в которые был осуществлен? Другая причина кризиса связана с возрастанием энергии сексуальных влечений и с потребностью в поиске партнера, установления стабильных сексуальных отношений, создания семьи. Радиусом значимых отношений являются друзья, люди, готовые к разделению, принятию и подтверждению идентичности в совместных формах деятельности и активности. Молодой человек оказывается перед выбором: либо установить такие отношения интимности и близости, которые позволят реализовать свою идентичность, либо остаться в одиночестве и тем самым не получить возможности в реализации идентичности, в самореализации. Таким образом, выбор между интимностью и изоляцией составляет задачу развития на данной возрастной стадии.

Ритуализация, предлагаемая обществом, ритуализация группирования. Что имеется в виду? Человек, осознающий свою уникальность и неповторимость, несет на себе отпечаток кризиса — уход от близких отношений, общение достаточно сложно, т. е. границу интимного пространства нарушить тревожно. Поэтому общество предлагает форму группирования, позволяющую легко найти «родственные души» и установить взаимоотношения. Феномен молодежной субкультуры, группирование по вкусам, интересам, убеждениям позволяет легко узнать друг друга, установить отношения взаимопонимания, поддержки и сотрудничества и включиться во взаимодействие в соответствии с существующей системой правил.

Ритуализмом является элитаризм — культивирование всех и всяческих каст, групп, установление превосходства одной группы над другой. Эта форма социального взаимодействия приводит к отчуждению, отталкиванию, изоляции.

Положительное новообразование молодости — любовь как способность верить себя другому человеку и оставаться верным этим отношениям, даже если они требуют уступок и самоотречения. Любовь проявляется в отношениях взаимной заботы, уважения и ответственности за другого человека. Любовь предполагает готовность к самоограничению в интересах партнера, к сохранению верности себе и партнеру.

Деструктивным новообразованием является исключительность. Проявление исключительности мы находим во враждебности ко всему тому, что не является моим. Например, ксенофобия — враждебность ко всему чужому. Известная практика молодежных групп-

пировок: свои против чужих, «стенка на стенку». Проявление исключительности — это обратная сторона интимности, если интимность предполагает близость и сотрудничество, то исключительность — это начало проявления отвержения, враждебности и готовности к конфронтации.

*Средняя зрелость* (26-64 года) — психосоциальный кризис — выбор между генеративностью (продуктивностью) и инертностью, застоем и стагнацией. Радиус значимых отношений — разделенный труд и общий дом. На этой стадии личность принимает ответственность за все, что происходит в мире, в трудовом коллективе, в семье. Ритуализация — наставничество и воспитание, связанные с заботой и передачей опыта новому поколению. Позитивное новообразование — забота, деструктивное — отвержение.

Особенность этой стадии заключается в том, что, достигнув зрелости, создав семью, сделав выбор профессии, человек принимает на себя ответственность за социальное благополучие как самого себя, так и окружающих. Сущность кризиса в выборе: принять ли на себя эту ответственность или отказаться от нее. Если личность принимает на себя ответственность, то это выбор в пользу продуктивности. Эриксон считает, что на протяжении зрелости происходит постоянное расширение радиуса значимых отношений и тем самым ответственности личности. У каждого своя мера «общего дома». Его расширение позволяет избежать застоя, стагнации, стереотипов и обеспечивает выход к творчеству. Метафора развития — «ножницы» между тем, что мы можем (достигнутым уровнем развития), и тем, что мы хотим, — нашими целями. Как только нет «ножниц», т. е. предел наших желаний и наши возможности совпадают — развития не будет. Кризисы зрелого возраста — это кризисы смысла жизни, разрешение которых в том, чтобы человек, осознав свою жизнь, поставил новые жизненные цели, превосходящие его возможности. И здесь начинается развитие. Также продуктивна ситуация наставничества потому, что, если вы чему-то учите, вы стремитесь сами узнать больше. Расширение круга заботы — гарантия будущего развития. Выход за пределы возможностей к продуктивности — единственный способ сохранения активного, прогрессивного хода развития.

Если человек отказывается от принятия на себя заботы и ответственности, если у него не сформирована способность любить и устанавливать близкие отношения; если он не включен в активную, продуктивную деятельность, то возникает опасность формирования отвержения. Отвержение может быть направлено как на себя —

аутоагрессия, так и вовне. В обществе растет число суицидов, насилия, агрессии, преступности. Поэтому общество специально создает своеобразные буферы (государство, органы правопорядка, различные социальные службы), защиту против отвержения. С утратой продуктивности личность направляет свои усилия только на собственные нужды и потребление, что приводит к кризису, утрате смысла жизни, чувству безнадежности.

*Поздняя зрелость, старость* (65 лет — до смерти) — время психосоциального кризиса — выбор между эго-интеграцией и отчаянием. Радиус значимых отношений — весь человеческий род. Позитивное новообразование — мудрость, негативное — презрение, ритуализация — философская, ритуализм — догматизм. Период старости — это период прекращения активной производительной и социальной деятельности; снижения физических сил и возможностей, утрата многих психологических возможностей; завершения родительской функции. В старости происходит обобщение чувственных модусов. Сущность психосоциального кризиса в выборе между дорогой распада личности, отчаяния, утраты Я, либо эго-интеграцией. Эта задача решается благодаря философской ритуализации, позволяющей суммировать итоги жизни, принять необратимость жизни и неизбежность смерти, увидеть продолжение Я в последующих поколениях. Эго-интеграция, сохранение Я, вопреки физической смерти, возможны лишь при условии осознания собственной жизни как звена истории человеческого рода.

Догматизм проявляется в том, что личность, не будучи в состоянии сохранить свое Эго, идет по пути стагнации мира. Непринятие инноваций, нововведений, желание все сохранить по-старому, жесткое следование правилам, ритуалам, нормам, вопреки реалиям изменений жизни. Догматизм приводит к эмоционально-личностному обеднению, снижению интеллекта, не решая задачи интеграции Я.

Путь конструктивного разрешения кризиса приводит к формированию жизненной мудрости как осмысленной и независимой заинтересованности самой жизнью, вопреки самой смерти. Деструктивное разрешение кризиса ведет к презрению в отношении жизни как цепи нереализованных и упущенных возможностей и в отношении самого себя как «мучительной боли за бесцельно прожитые годы».

Итак, жизненный цикл развития личности рассматривается Э. Эриксоном как целостная система, где каждая из стадий взаимосвязана и взаимообусловлена.

Оценивая концепцию Э. Эриксона, необходимо отметить ее «сильные» стороны, раскрывающие перспективы дальнейших исследований:

- развитие личности рассматривается в целостном жизненном цикле, охватывающем весь онтогенез человека;
- развитие рассматривается как диалектический процесс преодоления кризисов, разрешения возникающих противоречий;
- развитие понимается как процесс, в значительной степени обусловленный активностью самой личности. Выделено, как минимум, два различных сценария развития. Развитие не есть линейный и изначально запрограммированный процесс;
- отношения личности и общества выступают как отношения сотрудничества, в которых позитивное развитие личности невозможно вне социальных отношений;
- выделение двух типов новообразований — деструктивных и позитивных — определяет пространство возможных траекторий развития личности.

## Лекция 9

### Культурно-исторический подход. Теория психического развития ребенка Л. С. Выготского

#### 9.1. Основные закономерности психического развития ребенка

Основы культурно-исторического подхода к пониманию закономерностей психического развития ребенка заложил Лев Семенович Выготский (1896-1934). Дальнейшее развитие этого научного подхода неразрывно связано с теорией деятельности А. Н. Леонтьева, теорией психического развития ребенка Д. Б. Эльконина и теорией планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина.

Л. С. Выготский противопоставлял две концепции развития — метафизическую и диалектическую. В рамках метафизического подхода психическое развитие ребенка рассматривалось как простой рост, реализация, модификация и комбинирование врожденных задатков, т. е. как чисто количественное изменение изначально преформированных человеку способностей. Психическое развитие ребенка в диалектическом подходе выступало как непрерывный процесс самодвижения, качественного преобразования психики, возникновения принципиально новых структур сознания. Ботаническому прообразу процесса развития как роста (отсюда метафора детского сада как места, где происходит развитие ребенка по аналогии с развитием растений в соответствии с наследственной программой) Выготский противопоставил понимание развития как качественного процесса развития поведения на основе перестройки структуры психических функций и изменения системного и смыслового строения сознания. Оценивая вклад исследователя в развитие психологии, А. Н. Леонтьев [53] писал, что идею историзма Выготский ввел в конкретное психологическое исследование. Поэтому его концепция глубоко исторична по своей сути — генезис, становление и развитие психических функций и сознания человека находятся в фокусе внимания его теории.

Л. С. Выготский выдвинул и обосновал *принцип социально-исторической обусловленности психики человека* и *принцип специ-*



*фики ее развития в онтогенезе* [26]. Сознание человека понималось им как продукт исторического развития общества. Такое понимание природы психики противостояло натуралистическому взгляду на сознание как имманентно присущее человеку свойство, общепринятому в классической психологии. Выготский, напротив, утверждал, что сознание не дано человеку, а имеет генезис и историю своего прижизненного развития. Принцип специфики развития в человеческом онтогенезе означает, что законы развития психики ребенка в онтогенезе принципиально иные, чем законы онтогенетического развития индивида всех других видов животного мира. Заслуга Л. С. Выготского состоит в том, что он не просто декларировал эти принципы, а конкретизировал, в чем именно состоит отличительная особенность человеческой психики и специфика ее развития. Закономерности формирования сознания были раскрыты исследователем в учебнике о высших психических функциях и законе развития высших психических функций.

Л. С. Выготский сформулировал ряд законов развития психики в онтогенезе.

*Закон метаморфозы* определяет развитие как последовательное изменение качественных состояний сознания (структуры сознания). Из такого понимания сущности развития возникает *учение о психологическом возрасте* как «единице» анализа онтогенетического развития. Методологический принцип выделения «единиц», последовательно реализуемый Л.С.Выготским в возрастной психологии, как и в исследовании мышления (где он был впервые заявлен), требовал выделения особой «клеточки» онтогенетического развития, которая бы задавала общую структуру качественно своеобразных периодов целостного процесса развития, сохраняя его общие свойства и характеристики. Такой «единицей» в детской психологии, созданной Л. С. Выготским, стал «психологический возраст».

*Закон гетерохронности развития* утверждает, что психическое развитие ребенка не совпадает с хронологическим возрастом, т. е. не является простой функцией от времени, а имеет сложную организацию. Это означает, что психическое развитие имеет свой особый ритм, отличающийся от ритма биологического созревания. В течение жизни человека происходит изменение ритма и темпа развития. В начале жизненного пути наблюдается очень высокий темп развития, но чем ближе к зрелости, тем темп ниже. Выготский пишет, что год в младенчестве не сопоставим по фундаментальности изменений с любым другим годом жизни. Гетерохронность (не-

равномерность) также требует выделения иной, чем хронология (время), «единицы» анализа процесса развития.

Последующие законы конкретизируют принцип социально-исторической обусловленности психики человека в отношении законов психического развития ребенка.

*Закон развития высших психических функций* определяет генезис высших психических функций, составляющих сознание человека, как процесс интериоризации знаков и развития значений.

*Закон среды* определяет роль социальной среды как источника развития.

*Закон ведущей роли обучения для развития:* обучение ведет за собой развитие.

*Закон системного и смыслового строения сознания* раскрывает природу сенситивных периодов в психическом развитии ребенка.

## 9.2. Учение о психологическом возрасте

Психологический возраст — «единица» анализа развития. Возрасты, согласно учению Л. С. Выготского, представляют собой целостную динамическую структуру, определяющую роль и удельный вес каждой частной линии развития. Психологический возраст характеризуется структурой и динамикой. Структура возраста включает две составляющие: социальную ситуацию развития и возрастные психологические новообразования.

Понятие «*социальная ситуация развития*» было введено исследователем в его учении о структуре и динамике психологического возраста. Социальная ситуация развития как сущностная характеристика возраста наряду с психологическими новообразованиями сферы сознания и личности составляет структуру психологического возраста. Выготский резко возражал против позиции, в которой среда рассматривалась «как нечто внешнее по отношению к ребенку, как обстановка развития, как совокупность объективных, безотносительно к ребенку существующих и влияющих на него самим фактом своего существования условий» [26]. Пониманию среды как фактора развития Выготский противопоставил понятие социальной ситуации развития. Социальная ситуация развития, по мнению ученого, это «...совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» [26]. Такое определение социальной ситуации развития про-

тивопоставляется бихевиористскому подходу, в котором среда понимается как стимульная среда, как фактор развития. Анализ социальной ситуации развития позволяет выделить «ближайшие» и «далекие» отношения ребенка к обществу. Первый план отношений — это отношения «ребенок— общественный взрослый», где взрослый выступает как представитель социальных требований, норм и общественных смыслов деятельности. Второй план — отношения «ребенок — близкий взрослый и сверстник», реализующий индивидуально-личностные отношения.

*Возрастные новообразования* Л. С. Выготский определял как тот новый тип строения личности и ее деятельности, который возникает впервые на данной возрастной стадии и определяет сознание ребенка и его отношение к среде, внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный возрастной период.

Важнейшим принципам анализа психического развития в онтогенезе исследователь считал учет *динамики* перехода от одного возраста к другому. Он указывал, что эмпирическое изучение развития ребенка позволяет установить два типа возрастных изменений — постепенные, медленные, преимущественно количественные изменения, т. е. эволюционный тип развития, и быстрые, фундаментальные по масштабу и глубине преобразований, захватывающие все стороны личности ребенка, т. е. развитие революционного типа. Развитие эволюционного типа характерно для стабильных или литических возрастов, в развитие революционного типа — для кризисов. Динамика возрастного развития предполагает закономерное чередование стабильных возрастов и критических возрастов, или кризисов.

**ЭЛИНА** Заслуга Л. С. Выготского в том, что он предложил новую эвристическую модель объяснения психологического смысла и механизмов возрастных кризисов развития. В традиционной психологии кризисы оценивали негативно, считая их болезнями роста и, в определенной степени, нарушениями развития. Ученый предложил принципиально новое понимание кризисов. Кризис в его концепции — закономерное и необходимое звено в развитии. Функция кризиса — разрешение противоречий, возникающих в ходе психического развития ребенка. Суть противоречий — несоответствие старой социальной ситуации развития и уровня достижений ребенка, т. е. тех новообразований, которые уже сформированы. Социальная ситуация развития (ССР), согласно Выготскому, определяет весь образ жизни ребенка, его социальное бытие, особенности сознания. ССР представляет исходный момент для всех динамических преобразований возраста. Не будучи ничем иным, как системой отношений

между ребенком и социальной действительностью, ССР, по словам Л. С. Выготского, по мере развития ребенка распадается, отражая в своей трансформации новые достижения ребенка и подготавливая в основных чертах новую ССР.

В периоды кризисов развития осуществляется коренная перестройка ССР, задающая новый импульс и направление психическому развитию ребенка.

Кризисные возрасты характеризуются четырьмя важными особенностями. Первые три особенности кризиса были описаны в психологии ранее, начиная с работы Э. Келер, содержащей классическое описание кризиса трех лет. Четвертая впервые была выделена в работах Л. С. Выготского. Дадим краткую характеристику указанным особенностям.

*Элина 2* *Особая динамическая структура кризиса.* Во-первых, границы кризиса четко не определены. В воспитании детей иногда не знаешь, когда кризис уже начался и когда уже закончился. Например, кризисы года и трех лет трудно дифференцировать в силу того, что при определенных условиях воспитания они практически не разделены по времени и один плавно перерастает в другой. Во-вторых, любой кризис включает три фазы: предкритическую, кульминационную критическую и посткритическую. Предкритическая или негативная фаза развития характеризуется постепенным, а затем быстрым и в момент кульминации катастрофическим нарастанием негативных симптомов развития. Смысл негативной фазы в том, что ребенок обнаруживает несоответствие своего места в обществе своим возможностям. Это несоответствие и находит отражение в трудностях воспитания, утрате прежних интересов и достижений. Кульминация кризиса — резкое обострение противоречия между местом ребенка в системе социальных отношений, прежней социальной ситуацией развития и новыми возможностями ребенка, отмирание и начало перестройки социальной ситуации развития. Посткритическая или позитивная фаза кризиса меняет характер развития в сторону позитивных изменений и формирования новообразований кризиса. В этой фазе наблюдается постепенное сглаживание негативных проявлений в поведении ребенка.

*Относительная трудновоспитуемость.* Эта особенность является относительной в отношении исходного уровня трудностей воспитания ребенка. Есть дети послушные, и воспитателям с ними легко, есть дети сложные для воспитательного процесса, есть творческие личности, требующие особого подхода. Каждая категория отличается уровнем трудностей воспитания. От относительно ис-

ходного уровня и происходит нарастание трудновоспитуемое™. Прежние методы воспитательного воздействия в период кризиса оказываются неэффективными. Например, перестают действовать испытанные способы поощрения и наказания, утрачивают ценность прежние эталоны, идеалы и образцы для подражания. Отметим психологический смысл и необходимость такого обесценивания: чтобы переориентироваться на новые эталоны ценностей и образцы поведения, необходимо сначала отказаться от старых.

*Негативный характер развития.* В первую очередь, данная особенность проявляется в потере интересов — старые мотивы оказываются недейственными, возникает феномен утраты смыслов прежних видов деятельности, увлечений и занятий. Например, именно в период кризиса 6-7 лет у ребенка впервые возникает слово «скучно». Интересно, что и в зрелом возрасте кризис 27-30 лет также нередко переживается к^: утрата интереса к жизни, к супругу и семье, к профессии. Во-вторых, у ребенка наблюдается снижение и иногда частичная потеря уже имеющихся познавательных способностей. Например, известный феномен «подростковой амнезии» как временной утраты приобретенной в младшем школьном возрасте способности произвольной смысловой памяти. В подростковом возрасте жизнь насыщена значимыми событиями и переживаниями, однако вспомнить, что именно происходило, подростку оказывается необыкновенно тяжело. Другим примером может стать явление подросткового личностного эгоцентризма как своеобразного возвращения к центрации на себе и личных переживаниях без должной координации различных социальных позиций и точек зрения на предмет в условиях, когда операциональный интеллект уже сформирован. Вместе с тем отметим, что за «утратой» прежних способностей необходимо видеть процесс возникновения и развития новых психологических структур и способностей.

*Возникновение новообразований кризисного периода.* Особенность этих новообразований в том, что они связаны с отмиранием старой возникновением новой социальной ситуации развития. Поэтому период кризиса новообразования приобретают гипертрофированный и не всегда адекватный реальным условиям характер. Например, в ходе становления автономии подросток борется за независимость, самостоятельность, взрослость. В период подросткового кризиса за рождающееся «чувство взрослости» [104] может приобретать неадекватную гипертрофированную форму — требований приходить домой позже 10-11 вечера, посещать бары и употреблять спиртные напитки, пользоваться косметикой в школе и т. д. За этим поведением

стоит новое социальное самосознание подростка «я — взрослый» и соответствующее новому осознанию себя требование равноправия и уважения, принимающее, однако, в период кризиса чрезмерно резкую форму. Л. С. Выготский считал, что именно формирование психологических новообразований по мере отмирания старого и составляет главную сущность возрастных кризисов.

### 9.3. Учение о высших психических функциях

Важнейшим положением культурно-исторической концепции развития человеческой психики, разработанной Л. С. Выготским, стало положение о социально-исторической обусловленности психики человека и специфике ее развития в онтогенезе.

Исследователь считал, что специфика психического развития человека заключается в том, что на протяжении жизни формируются высшие психические функции (ВПФ) — культурные, социальные. ВПФ противопоставлены натуральным функциям, врожденным человеку. В основе учения Л. С. Выготского о высших психических функциях лежат две гипотезы: об опосредствованном характере ВПФ, их особой структуре и о происхождении ВПФ (закон развития ВПФ). Высшие психические функции являются продуктом социального исторического развития. Их появление обусловлено характером жизнедеятельности человека и его трудовой деятельности. Знаки и значения, опосредствующие структуру ВПФ, функционально являются не чем иным, как психологическими орудиями психической деятельности человека, аналогичными орудиям труда. Выготский считал, что в процессе исторического развития человек изменяет способы и приемы своего поведения, трансформирует природные задатки и функции, вырабатывает и создает новые культурные формы поведения. Примерами ВПФ являются: логическое мышление, произвольная логическая память, произвольное внимание. Психологическими орудиями выступают знаки, имеющие определенное социальное значение: речь, математические знаки, мнемотехнические средства. Использование знаков сообщает разумность и преднамеренность поведению и деятельности человека. Высшие психические функции характеризуются «двойной социальностью» — по структуре (опосредствованы социальными знаками и значением) и по происхождению (возникают только в процессе общения и сотрудничества с другим человеком).

Л. С. Выготский считал, что ВПФ отличаются от натуральных по структуре и функциям, по свойствам и по происхождению.

По структуре ВПФ отличаются от натуральных тем, что они опосредствованы, т. е. основаны на использовании культурных средств — знаков и значений. Значения, в свою очередь, кристаллизуют в себе опыт совокупной общественной практики. Знаки выступают своеобразными психологическими орудиями, преобразующими сознание человека. Поэтому развитие сознания представляет процесс овладения системой знаков и значений. Основная функция ВПФ — внутренняя регуляция поведения человека, его отношений с окружающим миром посредством знаков. Благодаря этому деятельность человека становится разумной и преднамеренной, что означает действие в соответствии с сознательной целью. Как известно, у животных нет сознательной постановки целей (биологический мотив совпадает с целью) и нет свободы выбора и постановки целей [53]. Следствием являются все достоинства и все проблемы человеческого существования, трудности в разрешении которых приводят к известному «бегству от свободы», описанному Э. Фроммом [94]. Свойства, отличающие высшие и натуральные психические функции, прямо вытекают из особой структуры ВПФ. Таких свойств три — произвольность, осознанность и системность.

Произвольность означает следование цели (целенаправленность) и наличие средств для ее достижения. Новизна подхода Л. С. Выготского к проблеме произвольности состояла в переносе акцента на средства достижения цели. Сама направленность на достижение цели в отсутствие соответствующих средств еще не означает произвольности. Если есть цель, но нет средств, то поведение не будет произвольным. Можно привести пример П. Я. Гальперина, используемый им для различения произвольного и непроизвольного внимания: наблюдение за фокусником в цирке. Мы знаем, что чудес не бывает, есть только ловкость рук и хорошо отрежиссированный фокус с подменой предметов. Мы ставим перед собой цель — увидеть подмену; но у нас нет средств контроля за поведением иллюзиониста, неизвестно, когда произойдет подмена и как она будет осуществлена. Поэтому мы оказываемся непроизвольными в своем поведении: поставив цель и следуя ей, не замечаем подмены, сколь пристально ни наблюдаем за поведением фокусника.

Осознанность — определяется значением, так как осознанно все, что может быть выражено в речи. Л. С. Выготский рассматривал речь как важный фактор развития сознания человека, полагая, что структура обобщения, заданная значением, определяет смысловое строение сознания.

Системность строения сознания как единство высших психических функций, обусловленное общей структурой обобщения<sup>зна</sup> чений, раскрыта исследователем в учении о системном и смысловом<sup>сло</sup> строении сознания (см. ниже).

Существенным различием высших и натуральных психических функций является их различный генезис (происхождение). В отличие от натуральных психических функций, ВПФ проходят особый путь развития, выраженный в законе их развития.

*Закон развития ВПФ* определяет генезис сознания. Согласно Л. С. Выготскому, «всякая ВПФ появляется на сцене дважды: сначала<sup>ача</sup> как деятельность коллективная, социальная, т. е. как функция интерпсихическая; второй раз — как действие индивидуальное, как<sup>как</sup> внутренний способ мышления ребенка, как функция интрапсихическая». В основе формирования ВПФ лежит сотрудничество ребенка со взрослым, общение в широком смысле слова. Хотя категория<sup>го</sup> «общения» в концепции Л. С. Выготского прямо не была заявлена, весь ход его рассуждений подводит читателя к выделению общения как процесса, в котором впервые складывается структура<sup>а</sup> ВПФ, возникающих как средство воздействия и управления с<sup>ача</sup> поведением партнера, а затем и собственным поведением.

Ученый указывал, что ВПФ есть «интериоризованные отношения социального порядка». Собственно, в этом определении заключено то, что делает Выготского не просто великим теоретиком и исследователем в истории психологии («Моцартом в психологии<sup>\*1</sup>») но и необыкновенно современным и эвристичным автором сегодня. По сути, закон развития ВПФ — это закон генезиса сознания<sup>#</sup> раскрывающий путь и закономерности возникновения психического<sup>чес</sup>. ВПФ первоначально выступают в особой форме — форме социальной, коллективной деятельности, сотрудничества. Хотя научно-понятийном аппарате Л. С. Выготского еще нет категории общения, она имманентно здесь присутствует. Как и в факторном<sup>ном</sup> подходе, ученый апеллирует к понятиям сознания, социальной среды<sup>ср</sup>, наследственности, но вместе с тем вводит иные принципы<sup>б1</sup> и понятия, определяющие развитие. Одним из таких понятий является понятие коллективной социальной деятельности и отношений<sup>ше</sup>. По существу, это и есть категория общения. Психические формы<sup>р</sup> деятельности впервые в особой форме возникают в отношениях<sup>н</sup> между людьми и характеризуются использованием специальных средств организации процесса взаимодействия.

Психические функции не врождены и не возникают само по себе, а лишь в особой ситуации общения и сотрудничества

у



людьми. И только потом они становятся психическим образованием. Обратимся к простой схеме процесса интериоризации. Возьмем исходный пункт развития психики ребенка — период новорожденности. Мы уже говорили, что младенец, характеризующийся полной беспомощностью, не выживет без постоянного сотрудничества со взрослым. Центром всякой младенческой ситуации является взрослый. Все потребности ребенка удовлетворяются через взрослого и посредством включенности его в любую форму активности ребенка. Взрослый в процессе общения использует речь, ориентируется на значения вовлеченных в процесс общения предметов, т. е. при сотрудничестве с ребенком вводит в контекст общения с ним знак. Таким образом, изначально социальная ситуация развития ребенка — это ситуация, где объективно присутствуют высшие психические функции. Ребенок ничего не умеет и не делает сам, все формы его активности опосредованы взрослым. Особенность исходной стадии формирования ВПФ заключается в том, что объективно знак в сотрудничестве уже присутствует, а субъектно, т. е. для ребенка знак и его значение еще не выделяются и не выступают предметом ориентировки. Деятельность оказывается опосредствованной знаком еще до момента выделения его ребенком. Это возможно в силу того, что деятельность тесно совместная: не будь сотрудничества со взрослым, знак и значение остались бы скрытыми для ребенка. Итак, первоначально знак присутствует объективно в структуре сотрудничества, выступает для взрослого как средство организации деятельности ребенка, а для последнего знак — только одно из условий совместной деятельности.

Вторая стадия характеризуется тем, что ребенок начинает ориентироваться на знак. Например, взрослый одевает его и говорит: «Дай ручку», «Дай ножку». Ребенок протягивает ножку, взрослый его ласково журит: «Нет, я сказал, ручку». Волей-неволей ребенок начинает выделять значение знака. Ориентация на звуковую сторону речи обусловлена тем, что диапазон частот, соответствующий тембру человеческого голоса, является диапазоном максимальной сенситивности. Слуховой анализатор в силу своего строения обеспечивает наилучшее выделение звуков человеческой речи, составляя наследственную предпосылку ее развития. Итак, ребенок выделяет сначала знак, а потом и его значение.

Далее начинается самое интересное. Ребенок обращает знак на взрослого для регуляции его поведения. В тот момент, когда он начинает активно использовать знак для привлечения внимания взрослого и воздействия на его поведение, можно говорить об объек-

тивировании структуры ВПФ в его собственном поведении. Однако ВПФ еще не интериоризованы. Например, когда ребенок лезет, куда не надо, вы говорите «Нельзя» и грозите ему пальцем. Он подчиняется, ориентируясь на значение речевого знака. И вот в какой-то момент, когда вы что-то делаете, он грозит пальчиком уже вам и говорит «Нельзя». Это переходная стадия, когда ребенок уже использует знак для регуляции поведения партнера, но еще не регулирует собственного поведения.

На следующем этапе становления структуры ВПФ ребенок использует знак для регуляции собственного поведения. Например, мальчика просят убирать свои игрушки. Он собирает игрушки в машину, нагружает ее, везет и сгружает. Родители хвалят его: «Молодец, Миша!» И наконец, ребенок собирает игрушки, ему очень не хочется это делать и он сам себя подбадривает: «Вези, вези, Миша, молодец!» Здесь ВПФ не просто объективированы в деятельности ребенка, а становятся психологическим новообразованием: поведение опосредствовано знаком, выполняющим функцию его регуляции, и приобретает свойство осознанности. Итак, схематически картину становления ВПФ можно представить следующим образом. Взрослый вводит знаки и значения в контекст общения с ребенком, который постепенно выделяет их, начинает использовать знак для регуляции сначала поведения взрослого, а затем — собственного поведения.

Далее Л. С. Выготский выделяет две линии развития ВПФ. Первая — интериоризация психических функций. Вторая — развитие значений.

Первая линия — интериоризация психических функций. Вопрос об интериоризации один из наиболее сложных в психологии. Так, в концепции Ж. Пиаже интериоризации подлежат схемы действий, создающие основу формирования логических операций. Интериоризация в понимании Л. С. Выготского — это процесс перехода знака из внешнего во внутренний план.

D

Параллелограмм развития памяти. Исследование проведено А. Н. Леонтьевым под руководством Л. С. Выготского в 1972 г. Первая серия. Испытуемому предлагается список из 10 слов, которые надо запомнить. Опыт был проведен с детьми разного возраста: 4, 7 и 15 лет. Оказалось, что результаты четырехлеток крайне низкие, дети семи лет воспроизводят больше слов, а самые высокие показатели — у 15-летних. Во второй серии ребенку предложили использовать для запоминания карточки. Сам же способ

5<sup>1</sup>

запоминания и использования картинок испытуемым не разъясняли. На соответствующем графике, получившем название «параллелограмм развития памяти», можно видеть, что максимальный прирост развития памяти приходится на старший дошкольный возраст, тогда как у младших дошкольников и подростков практически разницы нет. Причина кроется в процессе интериоризации. Младшие дошкольники картинки в их знаковой функции как средства организации мнемической деятельности еще не используют. Старшие дошкольники уже могут использовать внешние знаки, что и приводит к повышению эффективности запоминания. Подростки и в первой, и во второй сериях пользуются мнемотехническими средствами для организации запоминания и воспроизведения. Однако это уже внутренние средства. Параллелограмм развития памяти ярко демонстрирует первую линию развития ВПФ — процесс интериоризации средств запоминания.

В чем смысл и значение закона интериоризации Л. С. Выготского, в чем его общепсихологическое значение? Вспомним классическую психологию, где предметом полагалось сознание. Изначально сознание понималось как имманентно существующая реальность, некое пространство, заполняемое ощущениями, образами, понятиями. Выделяли зону ясного видения и периферию сознания. Процесс интериоризации понимался как процесс заполнения информацией уже существующего пространства сознания. Решение проблемы самого возникновения сознания лежало в плоскости признания его изначально существующего как особой реальности. Л. С. Выготский показал, что сознание не существует от момента рождения, а создается, формируется в процессе интериоризации. Основное значение закона ВПФ заключается в том, что был раскрыт процесс формирования человеческого сознания. ВПФ составляют внутренний план человеческого сознания. А. Н. Леонтьев говорил о значении закона развития высших психических функций как о прорыве солипсизма сознания. Объяснение сознания через сознание, замыкание исследования в кругу явлений сознания, самопорождающихся и самообъясняющихся, характерно для психологии того времени. Известное выражение Декарта «я мыслю, следовательно, я существую», т. е. сомнение в существовании реальности мира порождает уверенность в том, что существование моего сознания бесспорно, в то время как все остальное может быть фикцией. Л. С. Выготский впервые установил конкретный путь формирования сознания.

Закон развития высших психических функций позволяет сформулировать ряд теоретических выводов и положений:

- об изначальной социальности ребенка. Развитие происходит как движение от одной формы социальности к другой. Индивидуальное есть результат процесса социализации;
- о роли общения. Общение и сотрудничество со взрослым представляет собой основу и необходимое условие психического развития;
- о новом понимании процесса интериоризации как формирования внутреннего плана сознания.

Вторая линия развития — это развитие значений, в основе которого — изменение структуры обобщения. Здесь выделены три ступени: 1) синкреты (обобщение по случайным субъективным признакам); 2) комплексы (обобщения по объективным фактическим, но несущественным признакам); 3) понятия (обобщения по существенному объективному признаку).

Закон развития ВПФ определяет новое понимание роли среды в развитии. Закон среды утверждает, что социальная среда есть источник развития. Высшие психические функции социальны по структуре в силу опосредствованности знаком и значением и формируются прижизненно в сотрудничестве с взрослым как носителем социокультурного опыта. Высшие психические функции, согласно Л. С. Выготскому, не даны от рождения, а заданы как «идеальная форма» высших родовых способностей человека. Такое понимание закономерностей психического развития в онтогенезе обуславливает принципиально новое понимание роли среды в психическом развитии ребенка. Социальная среда является источником психического развития ребенка, поскольку содержит систему культурных средств, знаков, эталонов, овладение которыми обеспечивает развитие высших форм психической деятельности человека.

Исследование среды как детерминанты развития для ученого выступало как исследование роли среды в психическом развитии ребенка. В теории Л. С. Выготского среда и ребенок не противопоставляются друг другу как две изначально различные сущности. Среда никогда не является для ребенка внешней, он развивается в единстве его связей и отношений с социальной действительностью. Для выявления роли среды в развитии необходимо выявить активно-действенную позицию ребенка в отношении среды. Выступая как отношения между ребенком и его окружением, социальная ситуация развития имманентно предполагает активность самого ребенка в построении этих отношений. «Единицей» отношений личности и среды в развитии, воплощающей активно-действенную позицию ребенка, Л. С. Выготский считал переживание как «внутреннее отношение

ребенка как человека к тому или иному моменту действительности» [26]. Характер и содержание переживания определяют, какое влияние на развитие ребенка оказывают особенности среды. Именно характер переживания ребенком своих отношений со средой является «ключом» к пониманию хода его психического развития.

#### 9.4. Проблема соотношения обучения и развития

Центральной проблемой для Л. С. Выготского становится *проблема соотношения обучения и развития*. Вклад исследователя в разработку проблемы соотношения обучения и развития трудно переоценить. Он критически рассмотрел предшествующие подходы к решению вопроса о соотношении обучения и развития; теоретически обосновал положения о ведущей роли обучения для развития; ввел понятие «зона ближайшего развития» и разработал процедуру ее диагностики; сформулировал требования к развивающему обучению.

Выготский выделяет три основных подхода к решению вопроса о соотношении обучения и развития. Первый подход (нативизм, теории созревания, Штерн, Пиаже) постулирует независимость развития от обучения. Развитие обеспечивает созревание психологических способностей, а обучение использует возможности, предоставляемые развитием. Отношения между обучением и развитием выступают как отношения между производством и потреблением, где развитие — это производство, а обучение — потребление. Обучение никак не влияет на развитие, «плетется в хвосте развития», следуя за ним как «тень за пешеходом». Ж. Пиаже считал, что роль обучения сводится лишь к наполнению определенным содержанием операторных структур. На таком решении проблемы соотношения обучения и развития длительное время строилась вся система школьного обучения. П. П. Блонский в полемике с Л. С. Выготским писал, что школа, обучая детей, с неизбежностью должна считаться с уровнем развития их мышления, поэтому можно считать, что школьные программы достаточно точно отражают основные достижения и общий ход развития мышления школьников [11]. Второй подход (бихевиоризм, теории научения) отождествляет развитие с научением, по принципу «каждый шаг в научении равен шагу в развитии». Наконец, третий подход (К. Коффка), наиболее высоко оцениваемый Л. С. Выготским, в определенной степени признавал влияние обучения на развитие. Коффка считал, что существуют две формы разви-

тия — развитие как созревание и развитие как обучение. Любое обучение дает специфический и неспецифический эффекты. Специфический эффект — это знания, умения и навыки; неспецифический проявляется в том, что в результате обучения мы становимся более успешными в решении новых задач, более способными к дальнейшему обучению. В педагогике сторонники теории формальной дисциплины считали, что логика, математика, латынь — науки, освоение которых имеет общеразвивающий характер — развивают интеллект и способности к овладению\* языками. Коффка утверждал, что когда организм овладевает какой-нибудь задачей, он не только усваивает, как решить снова такую задачу, он становится способным решать и другие задачи, с которыми раньше справиться не мог.

Выготский, исходя из учения о природе и генезисе высших психических функций, рассматривал *обучение как движущую силу развития*. Почему обучение ведет за собой развитие? Потому что обучение предоставляет образцы высших психических функций. Для исследователя показатель развития — переход от натуральных психических функций к высшим. Отсюда вывод: обучение ведет за собой развитие, потому что через обучение в сознание внедряются ВПФ. Формула «обучение ведет за собой развитие» теоретически обоснована и доказана. Однако ведущим является далеко не всякое обучение. Заслуга Л. С. Выготского в том, что он установил, каким требованиям должно удовлетворять развивающее обучение. Обучение, действительно «ведущее за собой развитие», должно осуществляться в *зоне ближайшего развития (ЗБР) ребенка и его содержанием должна стать система научных понятий*. В понятии «зона ближайшего развития» кристаллизованы идеи ученого о ведущей роли обучения для развития. Выступая против тестологической практики оценки уровня психического развития ребенка, Л. С. Выготский считал, что в диагностике следует учитывать динамический аспект — не только уже достигнутый ребенком уровень развития, но и уровень, составляющий «завтрашний день» развития. ЗБР — это расхождение между уровнем развития, обнаруживаемом в самостоятельной деятельности ребенка, т. е. уровнем его актуального развития и уровнем, которого он достигает в сотрудничестве со взрослым и который станет актуальным в ближайшем будущем, т. е. уровнем его потенциального развития. Таким образом, в понятии ЗБР показана роль сотрудничества и общения со взрослым, тем самым роль обучения в широком смысле слова. Практическое значение понятия ЗБР в том, что оно позволяет научно обоснованно строить прогноз на ближайшие перспективы развития, решать диагностические

и коррекционные задачи. В современной психологии идея ЗБР является общепризнанной и служит моделью для разработки новых методов диагностики психического развития ребенка (интерактивная диагностика). Величина ЗБР, т. е. расхождения между уровнем развития в самостоятельной деятельности и уровнем развития в сотрудничестве со взрослым, зависит от двух условий:

1. «Созревающих способностей», иначе говоря, от внутренней логики развития психологических способностей и от возможностей ребенка быть включенным в определенные формы сотрудничества и совместной деятельности со взрослым; уровень актуального развития в определенной степени лимитирует возможности сотрудничества.

2. Форм сотрудничества и совместной деятельности, содержания и способов взаимодействия, предлагаемых взрослым.

Содержанием развивающего обучения должна стать система научных понятий. Научные понятия кристаллизуют общественно-исторический опыт и задают структуру обобщения. Поэтому хорошо только то обучение, которое ориентировано на усвоение понятий, преобразующих сознание ребенка. Механизм такого преобразования состоит в том, что новая структура обобщения переносится как всякая структура обобщения и известный принцип деятельности на остальные функции, преобразуя их структуру и сообщая им осознанность и произвольность. Осознание приходит «через ворота научных понятий». Концепция Л.С.Выготского о ведущей роли обучения для развития получила подтверждение в известном исследовании соотношения житейских и научных понятий [26].

Понятие ЗБР ставит вопрос о сенситивных периодах, как периодах максимальной чувствительности ребенка к определенному роду воздействиям. Сенситивность задает оптимальное соотношение обучения и развития, определяя содержание обучения и способы его организации. Проблема сенситивных периодов получила разрешение в учении о *системном и смысловом строении сознания*. До Выготского сознание понималось атомистически как совокупность развивающихся функций. Системность сознания воплощена во взаимозависимости психических функций, в иерархическом строении системы функций; в изменении иерархии функций в ходе возрастного развития. Так, в младенчестве сознание не дифференцировано, отдельные психические функции не выделены. К концу младенчества функции дифференцируются.

В раннем возрасте доминирует функция восприятия, тогда как все свойства остальных функций зависят от характера иерархии (память в форме узнавания, наглядно-действенное мышление и пр.). В дошкольном возрасте во главе иерархии становится память, оп-

ределяя характер развития остальных функций. Например, мышление становится наглядно-образным. В школьном возрасте доминирующее место занимает мышление, коренным образом преобразующее сознание.

Смысловое развитие сознания определяется развитием значений и включает три этапа: синкреты (обобщения по субъективным случайным основаниям); комплексы (обобщения по конкретно-фактическим, объективным, но не существенным признакам); понятия (обобщения по существенным признакам). Поворотный пункт в развитии смыслового строения сознания связан с началом школьного обучения и усвоением системы научных понятий.

### 9.5. Значение концепции Л. С. Выготского

Важным научным вкладом Л. С. Выготского в создание теории психического развития ребенка стали:

- создание учения о структуре и динамике психологического возраста как «единицы» анализа развития;
- обоснование принципа культурно-исторической природы психики и определение специфики психического развития человека как формирования ВПФ;
- выделение критериев психического развития: формирование ВПФ, психологических новообразований возраста; изменение системного и смыслового строения сознания;
- открытие закона развития ВПФ как процесса интериоризации знаков и их значений, процесса генезиса человеческого сознания;
- обоснование положения о ведущей роли обучения для психического развития ребенка;
- определение критериев развивающего обучения (обучение в зоне ближайшего развития и построение содержания развивающего обучения как системы научных понятий);
- разработка новой формирующей стратегии исследования в форме генетико-моделирующего эксперимента. Конкретной формой воплощения такого метода стала методика «двойной стимуляции».

А. Н. Леонтьев и А. Р. Лурия выделяют следующие направления критики концепции Л. С. Выготского [54]: противопоставление натуральных и высших психических функций; чрезмерная увлеченность знаковой структурой, интеллектуализация развития; недостаточный учет роли предметной деятельности в развитии ребенка.



## Лекция 10

### Проблема движущих сил и причин психического развития ребенка в деятельностном подходе

#### 10.1. Принцип социально-исторической обусловленности развития психики

Принцип социально-исторической обусловленности развития психики получил дальнейшее развитие в трудах А. Н. Леонтьева [53], Д. Б. Эльконина [104], А. В. Запорожца [39], П. Я. Гальперина [29].

Психическое развитие в животном мире представляет единый диалектический процесс, включающий как периоды непрерывного развития, так и качественные скачки. Преемственность развития психики в филогенезе сочетается с качественным своеобразием психики человека (по сравнению с психикой животных), со спецификой онтогенеза человека (по сравнению с онтогенезом животных видов). Деятельностный подход связывает особенности психики и ее развития с характером жизнедеятельности субъекта. В современной отечественной психологии выделяют два типа жизни и, соответственно, два типа развития. Первый — инстинктивно-биологический, характерный для животных, предполагает биологический тип онтологического развития. Второй — социально-исторический, основанный на трудовой, продуктивной деятельности, определяет социальный тип развития в онтогенезе.

Инстинктивно-биологический тип жизни характеризуется предопределенностью и заданностью отношений между субъектом и средой, способом удовлетворения потребностей. А. Н. Леонтьев указывал, что в рамках инстинктивно-биологического типа жизни животное ни к чему *не относится*, поскольку его отношение к миру предопределено генетической, видовой программой, а способ удовлетворения потребностей является врожденным. По мнению П. Я. Гальперина, способ удовлетворения потребностей выработан в процессе эволюции, закреплён и жестко фиксирован в инстанции специфической чувствительности [29], поэтому отношения между организмом и средой характеризуются предопределенностью и заданностью. Согласно А. Н. Леонтьеву, у животных существует два

вида опыта: 1) видовой, зафиксированный в наследственной, генетической программе; 2) индивидуальный. Он вырабатывается в результате научения, адаптации и приспособления, представляет собой модификацию видового опыта соответственно изменяющимся условиям среды.

Видовой и индивидуальный опыт генетически и функционально взаимосвязаны. Биологический тип онтогенетического развития состоит в предопределенном наследственностью разворачивании видовых преформированных структур, их адаптации к изменчивым условиям среды. Содержание развития определяется актуализацией врожденных видовых способностей, их модификации, адаптации, комбинировании в результате научения в соответствии с меняющимися условиями среды.

Социально-исторический тип жизни определен предметно-производительной совокупной общественной деятельностью, где материальный и духовный труд является источником условий человеческого существования. Человек сам производит условия своего существования, а не потребляет готовые природные средства. В этом состоит отличительная особенность человеческой жизнедеятельности и благодаря этому меняется тип жизни и тип развития в онтогенезе. Благодаря производительному характеру трудовой деятельности происходит *опредмечивание человеческих способностей* в продуктах труда. Способ жизнедеятельности равно как способ удовлетворения потребности не преформирован, а порождается человеком в предметно-преобразующей продуктивной деятельности.

У человека, в отличие от животных, существует три вида опыта: 1) видовой, врожденный, генетически запрограммированный; 2) индивидуальный, приобретаемый прижизненно в результате научения; 3) культурный, социально-исторический, по сути, родовый опыт человечества, кристаллизующий наши видовые способности. У человека в связи с переходом к продуктивной трудовой деятельности меняется форма фиксации и накопления видового опыта — на внешнюю форму в предметах материальной и духовной культуры.

Социально-исторический тип развития предполагает два вида наследования: генетический и социальный.

В ходе эволюции биологическая генетическая форма фиксации видового опыта оказывается менее продуктивной, чем внешняя, культурная форма. Это объясняется тем, что темпы исторического прогресса стали несопоставимы со временем, необходимым для генетического закрепления видовых способностей. Изменение формы наследования, которое стало осуществляться во внешней, куль-

турной форме, привело к изменению типа развития. *Специфика онтогенетического развития ребенка* состоит в том, что оно осуществляется в *форме присвоения социально-исторического культурного опыта*.

Для того чтобы видовые способности, кристаллизованные в предметах культуры, стали психологическими способностями субъекта, необходим процесс распрямления как воспроизведения индивидуумом исторически сформировавшихся человеческих свойств, способностей и способов поведения. Это означает, что человек в процессе присвоения общественно-исторического опыта должен реализовать в отношении предмета культуры адекватную форму деятельности, хотя и не тождественную деятельности по созданию этого предмета. Процесс опредмечивания — распрямления А. Н. Леонтьев, вслед за К. Марксом выделяет как базовый для развития видовых способностей человека. Развитие — это процесс воспроизведения индивидуумом исторически сформировавшихся, закрепленных в культуре человеческих способностей, способов деятельности и поведения.

Присвоение культурного опыта осуществляется в активной предметной деятельности ребенка, направленной на распрямление и развитие человеческих способностей в общении и сотрудничестве со взрослым.

Важнейшими характеристиками нового, присущего человеку типа развития являются:

- особая форма развития как *присвоение* социокультурного опыта;
- развитие как *преодоление*. На смену развитию по типу адаптации, характерному для животных, приходит развитие по типу преодоления, специфическое для человека [6, 104].

Почему не адаптация, а преодоление? Д. Б. Эльконин дает определение личности как высшей инстанции, заключающейся в преодолении самой себя. Изначальная беспомощность ребенка, отсутствие врожденных форм поведения и способностей делают адаптацию невозможной, поскольку адаптировать — нечего. Задача развития способностей требует выхода за пределы собственных возможностей и телесной оболочки на просторы социальной практики и опыта — к самосозиданию в сотрудничестве, т. е. к преодолению самого себя. Особенность психического развития человека состоит в движении к идеальной форме, задающей эталон будущего развития. Закономерностью преодоления объясняется основной парадокс развития человека: от максимальной беспомощности к могуществу.

Полная беспомощность в начале жизни открывает неограниченные возможности развития через потенциал присвоения и преодоления.

Понимание развития как преодоления не означает, что нельзя говорить о процессах психологической адаптации применительно к социальным условиям или об адаптации как варианте развития. В этом контексте можно выделить три индивидуальных варианта развития: выученная беспомощность (отказ от действия в любой проблемной ситуации), адаптация в форме конформизма (принятие ситуации такой, какая она есть), творчество как преодоление и созидание.

В соответствии с новым пониманием типа развития человека в онтогенезе меняется понимание роли наследственности, среды, общения и деятельности в развитии.

## **10.2. Роль социальной среды и наследственности**

Социальная среда понимается как источник развития, в ней содержатся все материальные и духовные ценности, воплощающие в себе человеческие родовые способности, которыми субъект должен овладеть. *Идеальная форма* выступает как отражение опыта совокупной социальной деятельности, идеальные образцы человеческих психологических способностей и свойств (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин).

Наследственность выступает как необходимое, но недостаточное условие психического развития. Необходимое условие в силу того, что наследственность обеспечивает необходимые предпосылки развития. Чтобы стать человеком, нужно человеком родиться — иметь соответствующее анатомо-физиологическое строение и физиологические свойства, закрепленные наследственностью.

Необходимость органической наследственности для психического развития человека доказывается: 1) опытами по воспитанию высших приматов с целью формирования у них человеческих способностей; 2) случаями нарушения психического развития при повреждении наследственности. Возможности коррекции и компенсации дефектов не безграничны. Многие генетические заболевания неотвратно приводят к дизонтогенезу.

Особенности человеческой наследственности в отношении морфофизиологического строения ЦНС — непреформированность функциональных систем, гибкость, пластичность. Наследственность —

недостаточное условие, поскольку даже при сохранной наследственности в условиях социальной депривации при ограничении общения ребенка со взрослым мы наблюдаем нарушения в психическом развитии ребенка (Авейронский дикарь, дети-Маугли, воспитанники домов ребенка). Это положение хорошо отражено в крылатой фразе Рене Заззо: «Волчонок всегда волк, ребенок — только кандидат в человека».

Что составляет органическую наследственность? Прежде всего, особое анатомо-физиологическое строение; генотип, определяющий последовательность и темп созревания органов и структур, включая ЦНС; темперамент как сложное системное образование (цикличность потребностей, уровень активности, реакция на новизну, скорость адаптации к раздражителям и т. д.), свойства нервной системы, общие законы развития ЦНС (дифференциация и интеграция) и др. Теория хорошего соответствия, получившая признание в современной психологии развития, устанавливает, что нет хорошей или плохой наследственности, а есть хорошее или плохое соответствие между врожденными особенностями ребенка и средой. Любые особенности ребенка должны быть уравновешены и компенсированы особенностями среды, соответствующим поведением взрослого и характером его сотрудничества с ребенком. Компенсация органического дефекта ребенка — проблема социальная (Л. С. Выготский).

### 10.3. Роль общения

Значение общения в психическом развитии ребенка доказывается следующими фактами:

- влиянием дефицита общения или социальной депривации на развитие ребенка;
- воспитанием детей животными: нет человеческого общения — нет развития;
- воспитанием слепоглухонемых детей. Если такой ребенок остается вне специальной системы воспитания, то даже при условии сохранного интеллекта ему грозит глубокая умственная отсталость. Специальная система воспитания обеспечит вполне полноценное развитие. В чем же состоит основная цель и способ такого воспитания? Чтобы вернуть слепоглухонемого ребенка на магистральный путь развития, необходимо прежде

1 всего установить с ним контакт и создать формы общения и сотрудничества.

Функции, структура и закономерности развития общения ребенка обсуждались в работах М. И. Лисиной [55, 56]. Общение как коммуникативная деятельность выполняет следующие функции: передача культурного опыта; организация совместной деятельности; формирование и развитие межличностных отношений; познание людьми друг друга и самопознание. Структура общения включает: предмет — другой человек, партнер по общению; потребность в общении, стремление к познанию и оценке других людей, а через них — к самопознанию и самооценке; мотивы; действия — инициативные акты и ответные действия; задачи или цели; средства (вербальные, мимические, предметные) и т.д.; продукты (образования материального и духовного характера).

Для каждой возрастной стадии характерна своя специфическая форма общения. Критериями выделения этих форм являются: время возникновения, место в системе жизнедеятельности ребенка, потребности, мотивы и средства общения.

М. И. Лисина предложила периодизацию общения, охватывающую детский возраст от рождения до семи лет, включающую четыре основные формы общения:

1. *Ситуативно-личностное* (2-6 месяцев)— отвечает потребности в доброжелательном внимании взрослого. Основные средства общения — экспрессивно-мимические.

2. *Ситуативно-деловое* (6 месяцев— 3 года)— реализует потребность в сотрудничестве со взрослым и связана с предметной деятельностью. Ведущим является деловой мотив. До года средства общения преимущественно предметно-действенные, после года — вербальные.

3. *Внеситуативно-познавательное* (3-5 лет)— ведущей является потребность в уважительном отношении взрослого. Реализует познавательные мотивы. Используются вербальные средства, где преобладают вопросы «Почему?», «Зачем?».

4. *Внеситуативно-личностное* (5-7 лет) — реализует потребность во взаимопонимании и сопереживании. Мотив общения — установление межличностных отношений с партнером. Средства общения вербальные.

Общение как коммуникативная деятельность формируется уже в первые месяцы жизни ребенка. Потребность в общении не врож-

денная, а формируется прижизненно. Генезис ребенка в потребности общения и развитие первой формы общения с взрослым — центральная проблема младенческого возраста.

Основным механизмом развития форм общения, согласно М. И. Лисиной, является механизм опережающей инициативы взрослого: обогащение содержания деятельности ребенка и его взаимоотношений с окружающими. Механизм опережающей инициативы взрослого предполагает создание зоны ближайшего развития ребенка за счет постановки новой задачи общения и осуществления совместной деятельности со взрослым.

#### **10.4. Роль деятельности. Понятие «ведущая деятельность»**

А. Н. Леонтьев настаивал на том, что в изучении психического развития ребенка необходимо прежде всего исходить из места ребенка в системе социальных отношений и анализа его деятельности [53]. Развитие человека происходит в форме присвоения социокультурного опыта, что требует осуществить адекватную, но не тождественную родовым способностям, кристаллизованным в предметах культуры, деятельность. *Деятельность — движущая сила развития*, поскольку именно в деятельности впервые возникает структура, которая, пройдя путь интериоризации, станет психической функцией. Деятельность понимается как осмысленная и предметная, т. е. связанная с системой социальной практики, значений, способов действий. Исследователь показал, что возникновение и развитие психических процессов определяется задачами деятельности, их местом в структуре деятельности и особенностями организации деятельности.

Ученый вводит понятие ведущей деятельности, основанное на том, что человек в любом возрасте реализует не один, а несколько видов деятельности. Здесь «сработала» идея системности, высказанная Л. С. Выготским применительно к сознанию. Эта идея была воспринята и переработана А. Н. Леонтьевым в форме положения о системности видов деятельности. Он считал, что жизнь не есть механическое соединение различных видов деятельности. Они неравнозначны в отношении психического развития и отношении друг к другу. Каждый возраст характеризуется определенным ведущим на данном этапе отношением ребенка к действительности, ведущим типом деятельности, зависящим от места ребенка в системе

социальных отношений и отражающим его достижения в развитии. С другой стороны, ведущая деятельность предписывается обществом, которое культивирует определенные виды деятельности для каждой возрастной стадии. Например: ведущая деятельность дошкольного возраста — сюжетно-ролевая игра. Общество создает индустрию игрушек. В младшем школьном возрасте ведущая деятельность — учебная, проектируемая, контролируемая и регулируемая государством. Правда, далеко не все виды деятельности в равной степени поощряются обществом (например, интимно-личностное общение подростка со сверстниками). Исследователь считал, что ведущая деятельность определяет отношение ребенка к миру, как своеобразная призма, сквозь которую ребенок воспринимает мир, определяет его социальное бытие.

А. Н. Леонтьев выделил три основных признака ведущей деятельности: новообразования психических процессов (познавательной сферы); новообразования личности; возникновение и развитие новых видов деятельности, одна из которых впоследствии становится ведущей. Образно говоря, ведущая деятельность дает жизнь новым видам деятельности. Ученый выделил механизм формирования новых видов деятельности — сдвиг мотива на цель.

Впоследствии Д. Б. Эльконин развивал понятие ведущей деятельности, добавив еще два признака.

Признак первый: ведущая деятельность задает ведущий для данной возрастной стадии тип отношений и форму общения со взрослыми и сверстниками. Каждая форма ведущей деятельности связана с определенной формой общения.

□

В младшем школьном возрасте ведущая деятельность — учебная. Отношения ребенка и взрослого строятся по типу: «ты учишь — я учусь». Взрослый — носитель социальных способов, знаний, контроля, оценки. Поэтому оценка учителя непререкаема. При переходе в среднюю школу меняется характер общения между учителем и учеником: ребенок спорит, апеллирует к собственному мнению, к мнению товарищей. Изменение общения отражает изменение ведущей деятельности. Ею стало интимно-личностное общение ребенка со сверстниками, а содержанием деятельности — освоение равноправных отношений.

---

Ведущие формы общения для всех возрастных стадий пока не выделены. Значительный интерес представляет попытка выделить типы сотрудничества в работах Г. А. Цукерман [97, 98].



Признак второй: ведущая деятельность связывает ребенка с теми элементами социальной среды, которые на данной возрастной стадии являются источником развития. Они задают ту идеальную форму, которая содержит образец будущего новообразования.

Это очень важное дополнение. Среда действительно является источником развития, однако само социальное окружение ребенка длительное время принципиально не изменяется. Меняется чувствительность или сенситивность ребенка к разным элементам среды. Это можно показать на примере развития речи. Вы обращаетесь с фразой: «Ах, ты, мой маленький поросенок» к ребенку моложе года или 5 лет. Реакция разная: один улыбается, другой надувается. В первом случае ребенок ориентируется на ласковую интонацию, и он будет рад, как угодно его назовите. Дошкольник ориентируется уже на семантику, значение становится ведущим. Различие в ориентиров\*е на речь определяется ведущей деятельностью, задающей чувствительность к разным сторонам речи. Ведущая деятельность связывает ребенка с элементами среды, являющимися источниками развития. Это позволяет понять, почему при относительно постоянной среде развитие приводит к формированию различных новообразований на разных возрастных стадиях. Меняется ведущая деятельность — меняется чувствительность к различным составляющим среды. Деятельность определяет, что в среде важно, а что второстепенно, на что ребенок ориентируется и с чем он взаимодействует.

С критическими замечаниями относительно концепции ведущей деятельности выступил А. В. Петровский [71]. Первое возражение состояло в том, что не только ведущая деятельность, но и другие виды деятельности детерминируют развитие. Однако сам Д. Б. Эльконин, формулируя принцип активности развития, указывал, что причиной развития является *система видов деятельности* во главе с ведущей. Второе возражение состояло в том, что с переходом на новую возрастную ступень ведущая деятельность не возникает автоматически сама по себе. Подчеркнем: Эльконин утверждал, что ведущая деятельность имеет генезис, условия возникновения, стадии развития и трансформации. Ученый блестяще показал историю ведущей деятельности на примере предметно-орудийной, игровой, учебной деятельности.

Ведущая деятельность — понятие, позволяющее выделить в спектре видов деятельности ту, которая выражает типичные особенности психологического возраста и определяет формирование ключевых новообразований.

Социальная среда — гетерогенное (неоднородное) образование, включающее предметную среду и среду социальных отношений. Теории психического развития рассматривали их отдельно, центрируясь либо на отношении «ребенок — предметный мир» (теория Пиаже) и, соответственно, изучении развития интеллекта, либо на отношении «ребенок — взрослый (другой человек)» и, соответственно, на развитии личности (З. Фрейд, Э. Эриксон). Эльконин считал, что предметная среда и среда социальных отношений взаимосвязаны. Сущностной стороной предмета является его социальная функция, а социальные отношения складываются в контексте предметной деятельности. Исследователь попытался представить эти две сферы в относительном единстве; полагая, что на разных возрастных стадиях у ребенка преобладает либо ориентация на сферу социальных отношений, либо на сферу предметных отношений. Все виды деятельности условно можно разделить на две группы деятельности, где ребенок преимущественно ориентируется в предметной области, что обуславливает развитие познавательной операционно-технической сферы опережающими темпами; в социальных и межличностных отношениях, что обуславливает преимущественное развитие аффективно-потребностной сферы личности.

Это положение легло в основу гипотезы чередования типов ведущей деятельности как неравномерности развития (Д. Б. Эльконин), определяющей гетерохронность развития личностной и познавательной сфер.

## Лекция 11

### Проблема возраста и возрастной периодизации в культурно-историческом подходе

#### 11.1. Критерии возрастной периодизации

Проблема возраста — проблема природы детства и его периодов, вопрос о том, являются ли они вечными, неизменными проявлениями биологической природы развития или имеют общественно-исторический характер. Существуют две противоположные позиции в решении проблемы^возраста:

- последовательность и содержание периодов детства врождены и определяются наследственностью (теории нативизма, двух факторов);
- детство имеет социально-историческую природу, новые периоды детства возникают в связи с развитием общественного производства и социальных отношений (Д. Б. Эльконин).

Теоретическое значение возрастной периодизации состоит в том, что она объективирует представление о причинах психического развития. По словам Д. Б. Эльконина, возрастная периодизация — тот критерий, по которому проверяется истинность теории. Практическое значение периодизации связано с решением вопроса оптимального построения системы воспитания и обучения.

Л. С. Выготский в работе «Проблема возраста» дал исчерпывающую критику существующих периодизаций, не потерявшую своего значения и сегодня. Ученый сформулировал принципы и критерии построения научной периодизации, создал новую теорию кризисов и предложил свою периодизацию. Все схемы периодизации он разделил на три группы по их теоретическим основаниям.

1. Соотнесение психического развития ребенка с другим процессом. Критерий — внешний по отношению к развитию признак (периодизация Г. С. Холла, основанная на выделении образовательных ступеней).

2. Критерий — один признак, абстрагированный из целостного развития (периодизация З. Фрейда на основе психосексуального развития, теория Ж. Пиаже на основе развития интеллекта, теория

П. П. Блонского на основе развития мышления или дентации). Недостатки таких периодизаций в утрате целостности развития, в потере показательности единственного признака, лежащего в основе развития.

3. Внутренние закономерности процесса развития как основа периодизации (А. Гезелл — изменение темпа развития).

Л. С. Выготский, стремясь реализовать принцип учета внутренних закономерностей развития, предложил в качестве «единицы» развития рассматривать психологический возраст (учение о структуре и динамике возраста). Структура возраста — социальная ситуация развития и возрастные новообразования. Динамика — чередование кризисов и стабильных периодов. Критериями психического развития являются: формирование ВПФ; изменение системного и смыслового строения сознания; изменение социальной ситуации развития; формирование психологических новообразований. Критерии периодизации — возрастные психологические новообразования и динамика развития (чередование стабильных и критических возрастов). В связи с этим возникает новое позитивное понимание кризисов.

Идеи Л. С. Выготского получили дальнейшее развитие в трудах А. Н. Леонтьева, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконина.

А. Н. Леонтьев [53] полагал, что периодизация должна строиться на основании двух критериев: место ребенка в системе социальных отношений; ведущая деятельность. Исходя из этого, исследователь предложил следующую периодизацию: младенчество (0-1 год); дошкольный возраст (2-3 года), ведущая деятельность — овладение элементарными предметными действиями; дошкольное детство (3-7 лет), ведущая деятельность — сюжетно-ролевая игра; школьное детство (7-17 лет) с учебной деятельностью как ведущей, включающее младший школьный возраст (7-12 лет), подростковый возраст (12-15 лет), юношеский (15-17 лет). Говоря о кризисах, автор использует отличающуюся от принятой в школе Выготского терминологию, различая кризисы и переломы в развитии. Отождествляя форму проявления кризисов и сами кризисы, он отвергает неизбежность кризисов, которых при правильном, разумно управляемом воспитании может и не быть. Необходимы переломы, качественные сдвиги в развитии, а кризис является свидетельством не совершившегося вовремя перелома.

Л. И. Божович [12] в основу периодизации положила два основания: социальную ситуацию развития и личностные новообразования. Кризисы рассматривала как разрешение противоречия, воз-

никающего в ходе психического развития ребенка. Следующая таблица дает представление о периодизации Л. И. Божович (табл. 5). Можно видеть, что в ряде случаев полная характеристика ССР и личностных новообразований автором не дана.

## 11.2. Периодизация психического развития ребенка Д. Б. Эльконина

Периодизация Д. Б. Эльконина [104] наиболее последовательно воплощает основные принципы этапов психического развития на основе выделения внутренних закономерностей и является теоретической основой практики возрастно-психологического консультирования, проведения диагностики и коррекции психического развития ребенка. Автор предлагает три основания периодизации: социальная ситуация развития; ведущая деятельность; психологические возрастные новообразования. Принцип единства аффективной и интеллектуальной сфер воплощен в понятии ведущей деятельности, включающей мотивационный и операционно-технический компоненты.

*Гипотеза о периодичности* процессов развития заключается в закономерном чередовании периодов преимущественного развития аффективно-потребностной, личностной сферы и операционно-технической, умственной сферы. Это чередование может быть выражено метафорой спиралевидного развития. В современной психологии к гипотезе относятся неоднозначно, полагая, что Д. Б. Эльконин чрезмерно акцентирует различия между двумя видами деятельности. Любая деятельность обеспечивает прирост и в сфере личностной, и в сфере интеллектуальной. Исследователь сохраняет чередование кризисных и стабильных возрастов, придавая кризису значение разрешения противоречий, возникших в ходе развития между местом ребенка в системе социальных отношений и уровнем развития мотивационно-потребностной и операционно-технической сфер.

Периодизация строится по следующей схеме — цикл, периоды, фазы развития. Целостный цикл (эпоха развития) включает два взаимодополняющих периода — период развития мотивационно-потребностной, личностной сферы и период развития операционно-технической, умственной сферы. Каждая эпоха отделена от другой большими кризисами, т. е. кризисами перестройки отношений личности с миром. К большим кризисам относятся кризисы 3, 12 и

## Периодизация Л. И. Божович

^\ v. Стадии Критерии^^		Младенчество 0-1 год	Раннее детство 1-3 года	Дошкольное детство 3-7 лет	Младший школьный возраст 7-12 лет	Кризис подросткового возраста	
						1 фаза	2 фаза
Социальная ситуация развития	Внутренние процессы	Беспомощ- ность	Самостоя- тельность		Осознание социаль- ного Я	Эмансипация от взрослых	Опреде- ние места в жизни
	Внешние условия	Деятельность, опосредован- ная взрослым	Требования взрослых		Новая система требований	Переход в среднюю школу	
Новообразование личности	Центральное новообразо- вание	Аффективные заряженные представления	Система Я	Внутренняя позиция		Способность к целеполо- ганию	Формирова- ние жизненных планов
	Потребность		Самоутвер- ждение	В новой жизненной позиции			

17 лет. Периоды разделены между собой малыми кризисами, подготовки, рождения и развития индивидуального сознания и предполагают перестройку отношения к себе (1, 7, 15 лет). Противоречие, характерное для малых кризисов, связано с противоречием сформированных мотивов и отсутствием соответствующих средств реализации деятельности. Большие кризисы связаны с несформированностью мотивов, потребностей и с необходимостью выработки жизненной позиции.

Два важных ограничения периодизации возрастного развития:

1. В периодизацию не включен период пренатального развития, поскольку в этом периоде действуют иные закономерности развития (органического созревания).

2. Периодизация завершается возрастом 17 лет, не включая зрелые возрасты. Причина такого ограничения по возрасту связана с предположением о кардинальном изменении законов развития в зрелом возрасте. До 17 лет развитие личности осуществляется в форме присвоения социально-культурного опыта, после вступления во взрослость — в форме созидания культурного опыта, саморазвития и самостроительства. Для зрелого возраста структура нуждается в дополнении. Попытки распространить принцип ведущей деятельности на периодизацию зрелых возрастов, предпринятые В. Ф. Моргуном и Н. Ю. Ткачевой, достаточно интересны [63].

Периодизация психического развития ребенка включает три основных эпохи — раннее детство, детство и подростничество.

*Эпоха раннего детства* начинается с кризиса новорожденности (0-2 месяца). Особый характер этого кризиса связан с изменением типа жизни и типа развития.

Младенчество (2-12 месяцев) — первый период эпохи раннего детства. Ведущей деятельностью является непосредственное эмоциональное общение с близким взрослым. Опережающими темпами развивается мотивационно-потребностная сфера. Центральная проблема возраста — генезис потребности в общении и развитие форм общения с близким взрослым. Завершается младенчество кризисом первого года жизни (малым кризисом), когда благодаря приобретению самостоятельности ребенка в передвижении, овладении ходьбой и возникновении аффективно-заряженных мотивирующих представлений распадается прежняя социальная ситуация развития «Пра-Мы» и создается основа выделения самого себя.

Ранний возраст (1-3 года) является вторым периодом эпохи раннего детства. Ведущая деятельность — предметно-орудийная, направлена на овладение социальной функцией и социальным спо-

собом использования предмета как человеческого орудия (из чашки пьют, расческой причесываются, зонтиком укрываются от дождя). Преимущественное развитие познавательной умственной сферы — речи, мышления, восприятия. Завершается период кризисом трех лет — кризисом «Я сам». Происходит перестройка отношений между ребенком и взрослым в пользу возрастания самостоятельности и автономии первого.

*Эпоха детства* также включает два периода — дошкольный и младший школьный возраст.

В дошкольном возрасте (3-7 лет) ведущей деятельностью является сюжетно-ролевая игра. По своему содержанию — это деятельность моделирующего типа, направленная на ориентацию ребенка в системе социальных и межличностных отношений, системе задач, смыслов и мотивов человеческой деятельности, осуществляемая путем принятия роли, использования игровых предметов и др. Дошкольный возраст, по словам А. Н. Леонтьева [53], — это возраст фактического складывания структуры личности, первичного соподчинения мотивов. Завершается дошкольный возраст кризисом 6-7 лет (малый кризис). Его основным новообразованием является формирование мира внутренних переживаний, опосредующих отношение ребенка к миру и рождающих личное отношение.

Младший школьный возраст (7-11 лет) характеризуется учебной деятельностью как ведущей. Содержание учебной деятельности составляет овладение обобщенными способами действий в системе научных понятий. Преимущественное развитие познавательной сферы и интеллекта. Сегодня многие исследователи называют возраст 11 лет — особым возрастом, «ничьей землей» (Г. А. Цукерман), подчеркивая его переходный характер. Завершается младший школьный возраст кризисом 12 лет (большой кризис), выступающим как кризис перестройки отношений со взрослыми. В кризисный период происходит рождение особой формы самосознания — чувства взрослости («хочу быть и казаться взрослым»). Можно выделить две особенности самосознания младших подростков. Во-первых, это чувство, а не рефлексия, переживание, стремление. Во-вторых, — социальная форма самосознания. Подросток стремится видеть себя в новой роли взрослого, открывает ее для себя, требует признания себя взрослым, уважения, учета своего мнения и равных прав.

*Эпоха подростничества* (12-17 лет) начинается с кризиса 12 лет и завершается кризисом 17 лет — кризисом начала вступления во взрослость.



Младший подростковый возраст (12-15 лет) — первый период эпохи подростничества. Ведущая деятельность — интимно-личностное общение со сверстниками, содержанием которого выступает установление близких отношений с партнером, познание его и самопознание. Функция сверстника — эталон для самопознания и формирование отношения к себе как ко взрослому. В ходе личностно ориентированного общения происходит усвоение кодекса нравственно-моральных норм, что обуславливает высокую чувствительность этого возраста к моральному воспитанию. Период преимущественного развития личностной сферы. Завершается кризисом 15 лет — формирования эго-идентичности, рождения индивидуального самосознания, кризисом второго рождения Я.

Старший подростковый возраст (15-17 лет) завершает эпоху подростничества. Ведущая деятельность — учебно-профессиональная как овладение системой научных понятий в контексте предварительного профессионального самоопределения. Меняется характер учебной деятельности, она все более приобретает характер деятельности по самообразованию (секции, курсы, репетиторы, хобби). Кризис 17 лет знаменует завершение эпохи подростничества и начало вступления во взрослость (период поздней юности - 17 — 20-21 год).

#### **12.1. Особенности пренатального развития ребенка**

Первая эпоха — эпоха раннего детства — начинается с кризиса новорожденного и включает два периода — младенческий возраст и ранний возраст (Д. Б. Эльконин). Пренатальный период (от момента зачатия до рождения) в периодизацию в отечественной психологии не включается.

Основным аргументом является тезис о том, что в момент рождения коренным образом меняются тип жизни и тип развития ребенка, изменяются законы его развития. Центральным психологическим новообразованием периода новорожденного является индивидуальная психическая жизнь ребенка. До момента рождения нет ни психического отражения, ни соответствующего ему типа развития, поэтому пренатальный период в периодизацию психического развития человека не включается. Однако, признавая важность и значение пренатального развития, дадим его краткую характеристику. Пренатальное развитие включает три основных периода:

- терминальный (от зачатия до 2 недель) — период быстрого роста и первичной дифференциации клеток;
- эмбриональный (от 2 недель до 2 месяцев) — период формирования основных структур и органов;
- фетальный (от 3 месяцев — до рождения) — период интенсивного морфофизиологического развития плода.

К концу второго триместра (4-6 месяцев) беременности мозг увеличивается в шесть раз. В конце шестого месяца плод жизнеспособен. Можно зафиксировать реакции на звук, тактильные раздражения, что свидетельствует об определенном уровне зрелости анализаторных систем. В третьем триместре (6-9 месяцев) происходит интенсивное развитие центральной нервной системы: формирование структур, ответственных за дыхание и глотание, локализация сенсорных и моторных центров (7 месяцев), возникает чув-

ствительность к прикосновению и вибрации. Еще в пренатальном периоде налаживается взаимодействие ребенка с матерью. Показано, что плод чувствителен к сердцебиению матери. Этот факт используется, например, для коррекции состояния недоношенных детей, когда в бокс с новорожденным подается аудиозапись сердцебиений матери в спокойном состоянии. Синхронизация частоты сердечного ритма матери и ребенка оптимизирует деятельность всех физиологических систем его организма. Это объясняется тем, что при физическом отделении от матери ребенок еще сохраняет свою биологическую зависимость от нее. В психологии пренатального развития сегодня общепризнанным является положение о значении возможно более раннего формирования общения матери (близкого взрослого) и ребенка для оптимизации его психического развития. Такое общение носит характер обмена «сообщениями»: перестукивание, поглаживание, вербальное обращение к ребенку, разговор с ним. Вопрос о мере активности каждого из участников такого взаимодействия и существовании форм психического отражения действительности ребенком до момента рождения оставим для развернутой дискуссии. Однако необходимо подчеркнуть, что такое взаимодействие создает благоприятную основу для формирования родительской позиции, эмоционального принятия ребенка, повышения сенситивности матери к его поведению и состояниям, формирования субъектного отношения к нему. Опыт общения в пренатальном периоде оказывает положительное влияние на формирование психологической готовности матери к родам и налаживание сотрудничества ребенка с близким взрослым в период новорожденности. Бесспорно, что чем раньше родители включаются в процесс общения с ребенком, тем раньше формируется продуктивная родительская позиция.

## 12.2. Кризис новорожденности

Кризис новорожденности как психологический кризис впервые был выделен и описан Л. С. Выготским [22]. Особый характер этого кризиса связан с переходом от пренатального к постнатальному развитию, изменением типа жизни и типа развития. Изменение типа жизни связано с отделением ребенка от предмета потребностей — до рождения все его витальные потребности удовлетворялись через единую с матерью физиологическую систему питания, дыхания, выделения. Теперь возникает объективная необходимость в психическом отражении, ориентировочной деятельности. Первым

психологическим новообразованием кризиса новорожденности является возникновение индивидуальной психической жизни.

Другими особенностями этого кризиса являются перестройка физиологических механизмов дыхания, питания, выделения, терморегуляции; воздействие на нервную систему ребенка огромного количества раздражителей в условиях недостаточной зрелости ЦНС, особенно коры больших полушарий; ограниченность репертуара врожденных безусловных рефлексов ребенка; потеря иммунитета матери и крайняя уязвимость в отношении внешних факторов. Лавина стимулов, обрушивающаяся на ребенка после рождения, сравнимая с «информационным шоком», приводит к ускоренному созреванию ЦНС и находит отражение в преобладании сна и сновидных состояний в поведении ребенка (сон как защитное реагирование).

Все перечисленные особенности, определяемые переходным характером кризиса новорожденности, обнаруживаются в моментах инволюции развития, например, в потере веса в первые две недели, по сравнению с моментом рождения, вследствие несформированности системы пищевого поведения. Физиологический критерий завершения кризиса — начало прибавления в весе.

Социальная ситуация развития кризиса новорожденности характеризуется противоречием между полной беспомощностью ребенка и его зависимостью от близкого взрослого, с одной стороны, и отсутствием готовых форм общения, сотрудничества и средств такого общения, с другой. Врожденный фонд реакций ребенка очень беден, особенно по сравнению с животными. Все потребности ребенка удовлетворяются через взрослого. Поэтому вопрос о генезисе общения с близким взрослым в буквальном смысле — вопрос жизни и смерти. Психологический смысл кризиса — без взрослого не выживет, а потребности в общении и средств общения пока нет. Основная задача развития: формирование у ребенка потребности в общении и соответствующих средств.

Разрешение кризиса новорожденности осуществляется к концу второго месяца жизни и связано с формированием рубежного новообразования, получившего название комплекса оживления [91]. Рождение комплекса оживления знаменует собой формирование у ребенка первой социальной потребности — потребности в общении со взрослым и представляет первую форму такого общения.

Существует ряд *особенностей поведения новорожденного*. Теоретическое значение изучения форм поведения новорожденного в том, чтобы установить роль наследственности в развитии ребенка. Какие готовые наследственные формы поведения есть у новорожденного?

Можно выделить следующие категории поведения: сон, бодрствование, диффузная ненаправленная активность, упорядоченные реакции.

Сон подразделяют на глубокий, поверхностный, полусон (открытые глаза и отсутствие активности). На сон приходится около 80% времени суток. Постепенно происходит дифференциация сна и бодрствования с возрастанием удельного веса бодрствования.

Бодрствование выступает в формах спокойного бодрствования (сенсорная активность) и активного бодрствования (сенсорная активность дополняется двигательной активностью).

Диффузная ненаправленная активность в форме общей спонтанной двигательной активности рефлекторной природы представляет собой реакции на внутренние раздражители и характеризуется определенным ритмом. Другим выражением диффузной активности является крик и плач, которые имеют сигнальную природу. Они сообщают близкому взрослому о неблагополучии и дискомфорте ребенка и его потребностях. Достаточно быстро мать начинает различать крики и плач в их значении: хочет есть, болит живот, устал, хочет спать и пр. Если мать адекватно распознает потребности ребенка и удовлетворяет их, то крик и плач приобретают сигнальную функцию не только для матери, но и для самого ребенка. Во второй половине младенчества ребенок начинает использовать крик и плач для привлечения внимания взрослого к своим нуждам.

Упорядоченные реакции включают следующие виды специализированных безусловных рефлексов:

1. Пищевое и лабиринтное сосредоточение, представляющее собой врожденные доминантные реакции. Особенности доминант заключаются в том, что их актуализация приводит к торможению всех остальных реакций; любой раздражитель усиливает доминантную реакцию. Пищевое сосредоточение выступает в форме сосания, лабиринтное — сосредоточение во время укачивания (раздражения вестибулярного анализатора). Издавна в практике воспитания использовали указанные доминантные реакции для того, чтобы успокоить ребенка — соска-пустышка и люлька.

2. Пищевые рефлексы: врожденные пищевые реакции (сосательный, глотательный и ориентировочные рефлексы, обслуживающие пищевое поведение — поиск пищи при раздражении губ, щек, подбородка и др.). Безусловный сосательный рефлекс несовершенен, быстро «обрастает» условными рефлексами.

3. Защитные, оборонительные рефлексы: рефлекс Пейпера — зажмуривание на сильный световой раздражитель; кохлеарно-пальпебральный (зажмуривание на сильный звук); корнеально-пальпеб-

ральный (зажмуривание на прикосновение); рефлекс Моро («группирование» на потерю опоры и сильный звук); отдергивание конечности на болевой раздражитель. Очевидно, что указанные рефлексy вряд ли могут обеспечить безопасность ребенка.

4. Ориентировочные рефлексy по типу рефлексa, названного И. П. Павловым рефлексам «Что такое?», со зрительного и слухового анализаторов, обеспечивающие выделение нового раздражителя и установку на его восприятие.

5. Рефлексy-атавизмы, т. е. рефлексy, полезное приспособительное значение которых у человека утрачено. Рефлексy оттормаживаются в раннем или позднем младенчестве. К ним относятся:

- «обезьяний» хватательный рефлекс (рефлекс Робинзона), представляющий собой захватывание объекта, при раздражении тыльной стороны ладони. К формированию хватания отношения не имеет, так как к двум месяцам уже исчезает. Хватательный рефлекс формируется в 4,5-5 месяцев;
- рефлекс Бабинского — тыльное сгибание подошвы ноги, исчезает после 6 месяцев и заменяется подошвенным рефлексом;
- позовые и локомоторные рефлексy: шейно-тонический (исчезает после 4 месяцев), рефлекс шагания (после 2-3 месяцев), рефлекс опоры (после 2-3 месяцев), «плавательный» рефлекс (после 6 месяцев).

Очевидно, что все виды рефлексов, за исключением ориентировочных, значительной роли в формировании поведения не играют.

Буквально с первых дней жизни ребенка происходит выработка условных рефлексов. Первый натуральный условный рефлекс на положение при кормлении формируется у ребенка на 5-7 день жизни. На 2-4 неделе формируется слуховое сосредоточение, а на 3-5 неделе жизни после установления механизмов аккомодации и конвергенции — зрительное сосредоточение. Зрительное и слуховое сосредоточение создают необходимые сенсорные предпосылки для формирования комплекса оживления.

### **12.3. Возникновение потребности в общении со взрослым**

Возникновение у ребенка потребности в общении со взрослым знаменует переход к младенческому возрасту и находит отражение в комплексе оживления.

*Комплекс оживления* — комплексная аффективно-положительная, мимико-соматическая реакция ребенка на лицо говорящего взрослого. В состав комплекса входят следующие компоненты (перечислены в порядке их возникновения):

- сенсорный компонент — зрительное и слуховое сосредоточение на лице говорящего взрослого;
- аффективный компонент — улыбка, впоследствии (3-4 месяца) переходящая в смех;
- голосовые реакции — вокализации ребенка в форме гуканья (короткие отрывистые звуки) и гуления (протяжные звуки), имитирующие речь взрослого в ее интонационно-мелодической составляющей;
- моторный компонент — протягивание ручек и всего тела к взрослому. \*

Каждый из перечисленных компонентов имеет значение для развития ребенка. Зрительное и слуховое сосредоточение подготавливают развитие речи, улыбка — развитие общения и социальных эмоций, вокализации — развитие речи, протягивание ручек и ножек — развитие хватания и локомоций, а также рождение указательного жеста как предпосылки понимания речи. Закономерности развития комплекса оживления определяют постепенный переход инициативы в установлении контакта и общения от взрослого к ребенку. На шестом месяце комплекс оживления заменяется другими, более сложными формами общения ребенка со взрослым.

М. И. Лисина [55] выделяет следующие критерии возникновения потребности ребенка в общении: 1) внимание и интерес к взрослому, выражающие направленность на его познание; 2) эмоциональные проявления в адрес взрослого, содержащие в себе его оценку; 3) инициативные действия, направленные на взрослого; 4) чувствительность к отношению взрослого, обнаруживающая восприятие ребенком его оценки.

Появление комплекса оживления разрешает кризис новорожденного<sup>TM</sup> и является показателем возникновения у ребенка новой потребности — первой социальной потребности в общении со взрослым.

В вопросе о генезисе потребности в общении можно выделить различные позиции. Первая позиция утверждает врожденность потребности в общении. В частности, этой позиции придерживается этологический подход (К. Лоренц).

Вторая позиция исходит из представления о прижизненном формировании потребности в общении. Механизм такого форми-

рования выступает следующим образом. Взрослый удовлетворяет важную врожденную потребность ребенка, например, в пище, в безопасности, что сопровождается положительными эмоциональными переживаниями, которые по механизму условной связи переносятся на взрослого. Эта позиция сегодня является общепринятой. Однако есть расхождения в вопросе о том, на основе какой именно потребности возникает потребность ребенка в социальном контакте. Психоналитики считали, что это — сексуальное влечение либо потребность в безопасности — например, социальный психоанализ К. Хорни [95]. Бихевиористы утверждали, что базовой для формирования потребности в социальном контакте является пищевая потребность ребенка, удовлетворяемая взрослым. Представители теории оперантного научения объясняли возникновение социального поведения ребенка, направленного на взрослого, тем, что взрослый подкрепляет спонтанные социально желаемые реакции ребенка (например, улыбку, которая первоначально не имеет социального значения и не адресована взрослому). Анализ закономерностей генезиса улыбки показал, что уже в 2-3 месяца человеческое лицо оказывается одним из наиболее привлекательных объектов. Ребенок предпочитает объект со схематическим изображением человеческого лица другим, даже более информационно насыщенным. Социальная депривация как ограничение контактов со взрослым приводит к задержке формирования общения ребенка с ним в силу угасания спонтанных реакций улыбки в отсутствие ее подкрепления взрослым.

В отечественной психологии признание получила позиция, согласно которой потребность в социальном контакте основана на удовлетворении взрослым потребности ребенка в новых впечатлениях (М. Ю. Кистяковская, Л. И. Божович, М. И. Лисина). Взрослый является богатым источником зрительных, слуховых, тактильных и вестибулярных раздражений. Эта стимуляция, обеспечивающая функционирование ЦНС, необходима для ее созревания. Для формирования системы условных связей необходимо поддерживать высокий уровень бодрствования коры больших полушарий. Предполагается, что, в силу значимости потребности в притоке новой сенсорной информации, ее удовлетворение сопровождается чувством удовольствия. В связи с этим фигура взрослого также приобретает для ребенка положительную аффективную значимость.

Но не только удовлетворение потребности в новых впечатлениях обеспечивает формирование потребности в общении. При изучении влияния дефицита общения на ребенка было установлено, что



для формирования социальной потребности в общении имеет значение «опережающая инициатива взрослого», предлагающего эмоционально насыщенные содержательные формы. М. И. Лисина называет это механизмом опережающей инициативы, создающим зону ближайшего развития ребенка. Иными словами, взрослый строит отношения с ребенком на более высокой ступени, чем та, которой уже реально достиг. Поэтому, если родители на ранних стадиях развития ребенка (первые два месяца жизни) оказываются вдали от него либо не уделяют ему должного внимания (например, в силу постродовой депрессии матери), возрастает риск нарушения формирования у него потребности в общении и возникновения тенденций избегания социальных контактов. Очень важно, чтобы взрослый был не просто источником новых впечатлений, но и включал ребенка в эмоционально-положительное пространство взаимодействия. Если комплекс оживления оказывается несформированным, — уже в раннем младенчестве наблюдается нарушение развития моторных, речевых, социоэмоциональных функций, страдают фактически все стороны развития ребенка. Эмоциональное общение со взрослым — фундамент дальнейшего психического развития ребенка, обеспечивающий его открытость миру и готовность к взаимодействию с ним.

#### **12.4. Психологические особенности младенческого возраста**

Социальная ситуация развития младенческого возраста характеризуется такой системой отношений с близким взрослым, где все потребности ребенка удовлетворяются взрослым, являющимся «центром всякой младенческой ситуации» (Л. С. Выготский). «Пра-Мы» — существенная характеристика социальной ситуации развития, в которой ребенок и взрослый представляют собой единое целое и все формы активности ребенка в отношении мира опосредованы деятельностью взрослого.

*Ведущая деятельность младенческого возраста* — непосредственно-эмоциональное общение ребенка со взрослым.

*Младенчество* включает две фазы — раннее младенчество (2-6 месяцев) и позднее (7-12 месяцев). Эти две фазы принципиально отличаются друг от друга.

Первое различие связано с ведущей формой общения (М. И. Лисина). В раннем младенчестве — это ситуативно-личностное общение со взрослым. В основе общения лежит потребность в доброже-

лательном внимании взрослого. Во второй фазе младенчества ведущей формой общения является ситуативно-деловое общение. Здесь ведущая потребность — общение ребенка по поводу предмета, определяемое деловым мотивом. На передний план выступает не взрослый, а деятельность с предметом. Средствами общения являются экспрессивно-мимические; предметно-действенные (позы, во втором полугодии предметные действия и локомоции); вербальные (к концу позднего младенчества).

Второе различие связано с соотношением в развитии сенсорики и моторики. В раннем младенчестве ускоренно развиваются сенсорные функции. В позднем (после 6 месяцев) начинает опережающими темпами развиваться моторика — позы, локомоторные и мануальные движения (действия с предметом).

Н. М. Щелованов, изучавший психическое развитие детей в раннем детстве, предложил следующую интерпретацию описанной гетерохронности в развитии моторики и сенсорики [103]. Исследователь считал, что основная часть моторных функций человека кортикализована, т. е. имеет корковое представительство. Это означает, что они не врождены, а формируются при жизни человека в результате обучения, понимаемого в широком смысле слова. Очевидно, что для обучения необходима ориентировочная деятельность, включающая сенсорные процессы. Последовательность развития функций — вначале сенсорики, а потом моторики — является доказательством положения о специфической форме психического развития как процессе присвоения социокультурного опыта.

Сенсорные процессы в раннем младенчестве характеризуются высоким уровнем развития. Так, в экспериментах Бауэра было показано, что дети в возрасте двух месяцев обнаруживают константность величины и глубины большую, чем мог полагать эмпирист, хотя и меньшую, чем мог считать нативист. Это дало основание сформулировать положение о двух принципиально отличных по свойствам и механизмам реализации уровнях развития восприятия в младенческом возрасте: уровне предперцепции и уровне собственно восприятия. Уровень предперцепции характеризуется достаточно высокой глобальной дифференциацией; относительно низкой константностью восприятия; отсутствием развернутого обследования предмета по типу моделирования его свойств путем уподобления рецепирующих органов свойствам воспринимаемых предметов (А. Н. Леонтьев). Таким образом, предперцепция представляет собой стадию развития восприятия до развития манипу-

ляций и действий с предметами и предшествует развитию осмысленного и предметного восприятия. Сенсорные процессы регулируются новизной и ориентировочным подкреплением, т. е. носят «бескорыстный» характер. Во втором полугодии сенсорика перестраивается на основе моторики, вбирая опыт манипуляций с предметом и локомоций ребенка, и приобретает свойства константности, осмысленности и предметности.

Приведем основные показатели развития сенсорных процессов у ребенка (ориентиры даны по материалам изучения развития детей в детских домах; при воспитании в условиях семьи сроки возникновения новообразований в сфере сенсорики оказываются более ранними):

- 3-4 недели — слуховое сосредоточение (прислушивается, локализует источник звука);#
- 3—5 недели — зрительное сосредоточение (концентрирует внимание на предмете за 15-20 см от глаза), ступенчатое слежение за предметом;
- 2-3 месяца — дифференциация зрительных объектов, предпочтение объектов, характеризующихся новизной; самостоятельно удерживает головку в вертикальном положении;
- 3-4 месяца — сидит с поддержкой;
- 4 — 6-7 месяцев — формирование хватания;
- 6-7 месяцев — сидит самостоятельно, начало ползания;
- 9-11 месяцев — ходит с поддержкой;
- 11-14 месяцев — ходит самостоятельно.

Развитие ручных (мануальных) движений начинается с хватания, которое включает два компонента — дотягивание и схватывание. В основе развития хватания лежат два условия — комплекс оживления и эмоциональное общение со взрослым, в контекст которого взрослый включает предмет и развитие ориентировочных движений руки (ощупывания) и глаза. Сенсомоторная координация «глаз—рука» выступает решающим условием формирования хватания. Совершенствование хватания происходит как все более точная оценка расстояния до объекта, предвосхищение формы и величины объекта.

Можно выделить следующие этапы в развитии манипуляций с предметом. На этапе «преддействия» (3-4, 6 месяцев) формируется сенсомоторное единство «глаз—рука». Ребенок может осуществлять простые манипуляции вложенным в его руку предметом, однако они осуществляются пока без контроля зрением. На этапе повтор-

ных результативных действий (5-7 месяцев) — ребенок осуществляет первые манипуляции под контролем зрения: постукивание, размахивание, притягивание предмета с последующим рассмотрением, выбрасывание, похлопывание и т. д. Повторный циклический характер этих манипуляций, на основании которого они получили название круговых циркулярных реакций, связан с тем обстоятельством, что они основаны на ориентировочном подкреплении. На этапе соотносимых действий (7-10 месяцев) ребенок манипулирует двумя предметами, устанавливая соотношение объектов между собой (например, вставляет кубик в кубик, ложку в чашку, пытается нанизывать пирамидку и т. д.)- Здесь происходит дифференциация функций рук на ведущую и ведомую. Большое значение для развития соотносимых действий приобретает показ действия взрослым и использование «метода пассивных движений» для обучения ребенка этим действиям. И так к концу позднего младенчества (11-12 месяцев) формируются первые функциональные действия, в основе которых лежит выделение функции предмета: ребенок пытается надевать носок на ногу, а шапку на голову, повторяя действия взрослого. Если до этапа функциональных действий предмет выступал перед ребенком как физический объект, то теперь на первый план выдвигаются его социальные свойства. Рождение функциональных действий подготавливает переход к новой ведущей деятельности — предметно-орудийной, направленной на овладение предметами как социальными орудиями.

К концу первого года возникает понимание речи и первые формы активной речи ребенка. Особенность речи состоит в том, что она носит ассоциативно-ситуативный характер, т. е. может быть понята лишь с опорой на ситуацию, интонацию, жесты. Активная речь ребенка развивается от гуканья, гуления и лепета, представляющих собой «бескорыстную ориентировочную деятельность» как подражание интонационно-ритмической звуковой стороне человеческой речи. Сначала подражание носит репродуктивный и произвольный характер. Развитие лепета осуществляется в сторону возрастания произвольности имитации речи взрослого. На 5-6 месяце появляются «псевдослова» [85] — голосовые реакции относительно постоянного звукового состава, выражающие эмоциональные состояния ребенка и используемые им для воздействия на взрослого. Однако они не имеют предметной отнесенности. В конце первого года жизни речь ребенка настолько своеобразна как по семантике, так и по звуковому составу, морфологии и синтаксису, что получила название автономной детской речи.

Развитие памяти в младенчестве тесно связано с развитием восприятия и существует в форме узнавания. Можно выделить три этапа развития памяти в этот период: 1) моторная память — на положение при кормлении, на движения, действия; 2) эмоциональная память в форме комплекса оживления; 3) образная память в форме узнавания (например, бутылочки, из которой ребенка кормят, начала узнавания «своих и чужих», выделение материнского лица).

Память в младенчестве не связана с упорядочением событий в отношении временной оси.

Развитие эмоций связано, в первую очередь, с формированием положительного эмоционального отношения ко взрослому и рождением социальных эмоций. В 8-9 месяцев формируется привязанность ребенка ко взрослому, основанная на удовлетворении им потребности в безопасности. Возникновение привязанности находит отражение в таких эмоциональных реакциях, как проявление боязни и страха незнакомых людей, тревоги при сепарации от взрослого. Позитивное эмоциональное отношение переносится со взрослого на предмет, включенный в контекст общения со взрослым. Особенности проявления эмоций в младенчестве состоят в чрезвычайной яркости, иррадиированности; быстрой переключаемости и лабильности.

К концу первого года у младенца возникает устойчивое чувство «Я», обнаруживающее себя в интересе к изображению себя в зеркале и положительно-эмоциональных реакциях на него [1, 48J.

Завершается младенческий возраст *кризисом первого года жизни*. Симптомами кризиса являются симптомы негативизма и упрямства ребенка («нет», «не буду», «не хочу», «дай»). Реакции ребенка носят генерализованный неуправляемый характер. Причиной кризиса первого года жизни («малого» кризиса в терминологии Д. Б. Элькониной) является противоречие между возросшими возможностями ребенка и его местом в системе социальных отношений, сложившимися ранее формами общения и сотрудничества со взрослым, отражающее важные достижения ребенка.

Кризис первого года подготавливается двумя новообразованиями. Во-первых, ходьбой, с которой приобретает физическая автономия от взрослого. Во-вторых, с возникновением «аффективно заряженных представлений» или мотивирующих представлений [12]. «Полевое» поведение ребенка, полностью регулируемое извне, постепенно сменяется формами «волевого» поведения, регулируемого внутренними структурами. Мотивирующие представления являются

синтезом интеллектуальных и аффективных компонентов. Если раньше, когда ребенок тянулся к «запрещенному» предмету, взрослый прятал предмет и ребенок успокаивался, то теперь желание приобретает устойчивость. Мотивирующие представления сообщают поведению ребенка направленность независимо от «поля» и заставляют требовать привлекательный предмет или игрушку — «Дай!» Наряду с достижениями, кризис обнаруживает и недостаточность прежних форм общения и взаимодействия. Яркие аффективные вспышки в контексте взаимоотношений со взрослым обусловлены усложнением деятельности и переходом к предметно-орудийной деятельности. Недостаточность старых средств общения для решения новых задач развития рождает объективную необходимость овладения речью.

Возникшее противоречие приводит к разрушению старой ситуации развития. Прежняя система отношений с близким взрослым («Пра-Мы») распадается и вместо единого субъекта, объединяющего симбиотической связью «мать—ребенок», возникают два субъекта. Ребенок, получив физическую самостоятельность передвижения, открывает для себя мир предметов. У него возникает ориентировка на предметную действительность, желание действовать с вещами. Тем самым рождается новое противоречие между стремлениями ребенка и отсутствием у него опыта предметно-орудийных действий. Разрешение противоречия лежит в создании новых форм общения со взрослыми и овладении речью как средством такого общения.

#### 13.1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность

Ранний возраст в периодизации Д. Б. Эльконина завершает эпоху раннего детства и определен хронологическими границами от года до 3 лет. Раннему возрасту предшествует кризис одного года. Кризис трех лет, причисленный исследователем к «большим» кризисам между эпохами, завершает ранний возраст. Этот кризис приводит к коренной перестройке системы социальных отношений ребенка с миром на основе признания взрослыми его автономии и расширения самостоятельности. Это период интенсивной ориентации в сфере «ребенок — общественный предмет» и опережающего развития операционно-технической сферы деятельности и умственного развития.

*Социальная ситуация развития* характеризуется распадом прежней системы отношений «Пра-Мы», в которой все отношения ребенка с миром были опосредованы участием взрослого. Ребенок приобретает относительную самостоятельность, прежде всего свободу физического передвижения и определенную автономию намерений, возникающую на базе аффективно заряженных мотивирующих представлений [12]. Ребенок открывает новый предметный мир. Однако овладение предметами требует сотрудничества со взрослым, которое должно быть выстроено заново с учетом новых возможностей ребенка. Такое сотрудничество, в свою очередь, требует овладения речью, поскольку прежние невербальные средства общения (эмоциональные, мимические, предметные) уже не соответствуют новым задачам.

Итак, известный уровень автономии ребенка в сочетании с потребностью в освоении предметного мира и необходимости новых форм сотрудничества со взрослым определяют особенности социальной ситуации ребенка раннего возраста, вызывают к жизни новый тип ведущей деятельности — предметно-орудийную деятельность, определяя речевое развитие как центральную линию развития.

*Ведущая деятельность* — предметно-орудийная (предметно-манипулятивная), направлена на овладение ребенком предметами

как социальными орудиями. Ситуативно-деловое общение является типичной формой общения в раннем возрасте. Ситуативно-деловое общение отвечает потребности ребенка в сотрудничестве со взрослым. М. И. Лисина [56] выделяет четыре признака потребности ребенка в сотрудничестве со взрослым:

- пытается привлечь внимание к своей деятельности;
- ищет оценку своих успехов;
- обращается за поддержкой в случае неуспеха;
- уклоняется от «чистой» ласки, с удовольствием принимая ее как поощрение своих достижений.

Проблема, оживленно обсуждаемая исследователями на протяжении десятилетий, — проблема сходства и различий орудийной деятельности высших приматов и ребенка. Действительно, в начале овладения предметными действиями внешняя картина поведения ребенка напоминает деятельность с орудиями высших приматов. Известны работы Н. Н. Ладыгиной-Коте [50], где сравнивалось развитие действий с орудиями ребенка и шимпанзе. В зарубежной и отечественной психологии мы находим разную интерпретацию возникновения и развития предметных действий. В работах В. Келера [42], К. Бюлера [17] утверждается, что принципиальных различий между овладением и употреблением орудий животными и человеческим ребенком нет. С легкой руки исследователей, ранний возраст был назван «шимпанзеподобным». Следствием стал вывод о том, что мышление ребенка и мышление высших приматов тождественно. Практическое мышление ребенка, как считали представители натуралистического направления в детской психологии, не связано с речью. Против этого тезиса резко выступил Л. С. Выготский, полагавший, что развитие мышления ребенка имеет иные закономерности, чем развитие мышления животных, и неразрывно связано с развитием речи. Орудийные действия даже маленького ребенка принципиально отличаются от действий с орудиями обезьян. Речь, слово как знак, служит для организации орудийных операций, обеспечивает передачу опыта использования орудия. Подтверждением этого тезиса стали опыты Р. Е. Левиной [52], использовавшей келеровскую задачу с обходным путем и применением орудий. Было организовано три варианта экспериментальной ситуации. В первой ребенок действовал свободно, во второй экспериментатор стимулировал ребенка к речи, а в третьей — запрещал ребенку говорить. Полученные результаты убедительно свидетельствовали в пользу речи как условия овладения ребенком орудийными операциями.



Дальнейшее сравнительное изучение орудийных операций человека и животных в работах П. Я. Гальперина [29], Д. Б. Эльконина [104] позволило установить ряд различий.

Во-первых, было установлено, что у высших приматов использование, изготовление и научение использованию орудий носит эпизодический характер, у человека — создание и использование орудий является основой жизнедеятельности.

Во-вторых, были определены различия, связанные с социальной природой орудий. Так, у животных — орудия натуральные, природные предметы. У человека — орудия созданы трудом, обществом, они воплощают в себе социальные функции. Человек, независимо от актуализации потребности, сохраняет за орудием его значение, его социальную функцию, ориентация на которую ярко проявляется в раннем возрасте, когда ребенок особенно сенситивен к усвоению социального назначения предмета. *Mjifi*. Басов отмечал своеобразные трудности ребенка, связанные с тем, что он за каждым предметом видит его социальную функцию. Дети бывают очень педантичными в использовании предметов: ребенок ни за что не встанет на стул, потому что на нем сидят; он отслеживает, чья кружка или тапочки, и не разрешает никому другому ими пользоваться. Догматизм и фиксированность за каждым предметом определенного орудийного значения для ребенка отражает узость ориентировочной деятельности и жесткость связи «предмет — функция» на фоне ее недостаточной обобщенности.

И наконец, была выявлена система операций, задающих способ использования орудий. П. Я. Гальперин [29] сравнивал орудийные действия приматов и человеческого ребенка. У обезьян — орудие подчинено логике движения естественного органа и выступает как вспомогательное средство. У человека — движение руки подстраивается под логику операционно-технического способа использования орудия.

Этапы овладения ребенком логикой орудия можно проследить на примере действия с ложкой. На первой стадии неспецифического использования орудия ребенок стучит ложкой, пытается использовать ее для притягивания далеких предметов и пр. На второй стадии он уже выделяет функцию орудия (ложкой едят), но еще не выделяет способа действия, поэтому его движения не построены в соответствии с логикой орудия. Например, зачерпнув кашу, он переворачивает ложку «рабочей» поверхностью вниз, поэтому пищу до рта не доносит. На третьей стадии ребенок выделяет и функцию ложки, и способ действия, но еще нет должной согласованности движений руки в соответствии с логикой орудия. И наконец, складывается адекватная система движений руки.

## 13.2. Закономерности в развитии предметно-орудийных действий

1. Предметно-орудийные действия усваиваются только в сотрудничестве и общении ребенка со взрослым. Взрослый выполняет в этом общении следующие функции: носителя образца способа действия; контроля, коррекции и оценки выполнения предметного действия; поощрения предметной деятельности ребенка. Дело в том, что в начале овладения орудийным действием ребенок недостаточно успешен, поэтому важной функцией взрослого становится поощрение активных проб ребенка. Первоначально предметная деятельность осуществляется как тесно совместная (ребенок все делает вместе со взрослым), потом — совместно разделенная (взрослый демонстрирует образец действия, контролирует, оценивает и поощряет ребенка к новым пробам) и, наконец, осуществляется как самостоятельная деятельность ребенка (сам действует, сам себя контролирует и оценивает).

2. Гетерохронность (неравномерность) овладения ребенком функционально-целевой и операционно-технической стороной предметного действия. Д. Б. Эльконин указывал, что каждое предметное действие имеет две стороны — функционально-целевую, раскрывающую социальную функцию, назначение предмета (ложкой — едят, расческой — причесываются, зонтом — укрываются от дождя) и операционно-техническую — способ действия с предметом, позволяющий реализовать его социальное назначение (чтобы рисовать карандашом, его надо определенным образом взять и соотносить с листом бумаги). Гетерохронность проявляется в том, что ребенок сначала усваивает функцию и только потом — операционно-техническую сторону предметного действия. При этом временной «разрыв» может быть весьма солидным. Например, дошкольники прекрасно знают назначение пуговиц, но испытывают определенные трудности в умении их застегивать. Если назначение (социальная функция) «схватывается на лету», то усвоение самого операционно-технического способа действия представляет значительные трудности. Умственное развитие ребенка в раннем возрасте определяется, в первую очередь, овладением функционально-целевой, смысловой стороной предметно-орудийной деятельности. Опережающий характер усвоения функций предмета выступает основой овладения речью и развитием мышления в раннем возрасте. По мере овладения орудийными действиями ребенок начинает за каждым предметом видеть его социальную функцию. За предметно-орудийным действием ребенок раскрывает

для себя новый мир человеческих значений предметов, что дает возможности для формирования специфически человеческих форм мышления как отражения существенных связей и отношений, не данных в поле восприятия. Овладение предметно-орудийными действиями приводит к принципиальному изменению позиции ребенка в отношении к миру — к каждому предмету ребенок начинает относиться с точки зрения исследования его функции: «Зачем?», «Для чего этот предмет?», «Что с ним можно сделать?».

Помимо предметно-орудийной деятельности в раннем возрасте возникает и начинает развиваться предметная игра. Развитие игры в раннем возрасте включает три этапа (Ф. И. Фрадкина). На первом (начало второго года жизни) игра носит узкоподражательный характер и представляет собой специфическое манипулирование предметом, сначала строго определенным, который показал взрослый, а затем и другими. На втором переходном этапе репертуар предметных действий расширяется, и уже не только сам предмет, но и указание взрослого вызывают действия и сложные цепочки действий (1;6—2;0 года). На третьем этапе (2;0—3 года) возникают элементы воображаемой ситуации, составляющей отличительную особенность игры (Л. С. Выготский): замещение одного предмета другим и появляется роль. Особенностью игры детей раннего возраста является то, что замещение и принятие роли осуществляется только *после* осуществления игрового действия, а не до него. В раннем возрасте формируются предпосылки перехода к ролевой игре: 1) обобщение действий и их перенос на другие предметы; 2) замещение в действии одного предмета другим с последующим переименованием; 3) приобретение ребенком известной автономии от взрослого при сохранении ориентации на взрослого как образец; 4) сравнение ребенком своих действий с действиями взрослого; 5) отражение цепочки действий и событий [107].

### 13.3. Психологические новообразования умственного развития

Центральная линия развития — *развитие речи*, которое осуществляется в контексте динамики видов деятельности и видов общения ребенка — в предметно-орудийной деятельности и ситуативно-деловом общении. Периодизация речевого развития, как считает А. К. Маркова, основывается на становлении и дифференциации функций речи и обслуживающих их форм [58]. Функции речи —

виды речевой деятельности, задачи и цели которой вытекают из задач общения. Формы речи — это общественно выработанные языковые средства речевой деятельности. В раннем возрасте происходит дальнейшее развитие индикативной, номинативной функций речи, а также развиваются обобщающая, коммуникативная и символическая функции.

В развитии речи в раннем возрасте выделяют два периода. Первый от 1 до 1;6-1;8 года — переходный, характеризующийся следующими особенностями: интенсивное развитие понимания, активная речь почти не развивается; активная речь ребенка своеобразна по семантике, лексике, фонетике, грамматике, синтаксису. Речь ребенка по семантике — многозначная (словом «ква-ква» обозначаются лягушка, пруд, лебедь, жидкость, запонка, киска). Она своеобразна по звуковому составу (неполнота фонетического состава, эффект края и ударения, нарушение произношения фонем), по лексике (существительные, глаголы, прилагательные, любимое числительное, местоимения и позже всего появляются предлоги и союзы), по синтаксису (сначала однословные предложения, а затем — фразовая речь).

Второй период (1;8—3 года) — практическое овладение речью. Эти два периода отделены критической точкой в развитии. Заслуга открытия переломного момента в развитии речи принадлежит В. Штерну. Симптомы кризиса — возникновение вопросов о названиях предметов («Кто это?», «Что это?») и быстрый рост активного словаря. Исследователь считал, что ребенок практически до речевого опыта делает «великое лингвистическое открытие» — каждый предмет имеет свое название. Причины, по мнению Штерна, лежат во врожденных предпосылках развития языка (экспрессивная, коммуникативная и интенциональная, т. е. направленная на смысл, тенденции). Речевое развитие осуществляется путем конвергенции внутренних врожденных задатков и внешних условий, т. е. соприкосновения тенденций речи с языковой действительностью. Теория подвергалась критике Ж. Пиаже, А. Валлоном, Л. С. Выготским, Д. Б. Элькониным. Было показано, что ребенок в отношении речи занимает не теоретическую, а сугубо практическую позицию. Овладение языком — практическое моделирование образцов речи взрослого на основе практической ориентации. Решающую роль для развития речи играют предметно-орудийная деятельность и становление устойчивых значений детских слов.

В области восприятия происходит формирование перцептивных действий и предметных эталонов. Функция перцептивных дей-

ствий — ориентировочная, обследование перцептивных свойств объекта на основе эталонов [99]. Первоначально перцептивные действия представляют собой развернутые внешние действия. Обследование предметов осуществляется путем практического сопоставления и сравнения с образцом. Например, при выполнении задания на заполнение геометрическими вкладками «доски Сегена» с прорезями определенной формы и размера ребенок первоначально пытается действовать путем проб и ошибок, затем наблюдается развернутое примеривание вкладок к прорезям в плане восприятия, затем перцептивные действия сокращаются и принимают форму идеального прослеживания. В раннем возрасте происходит формирование константности восприятия. По мере овладения речью восприятие начинает приобретать черты произвольности. Слово начинает регулировать восприятие ребенка.

Формирование *наглядно-действенного мышления* как отражения скрытых сущностных связей и отношений объектов происходит в ходе овладения ребенком предметно-орудийными действиями. В исследованиях П. Я. Гальперина [29] показано, что в ходе формирования умения использовать орудия ребенок проходит четыре стадии: целенаправленных проб, «подстерегания», навязчивого вмешательства и объективной регуляции. Перечисленные стадии соответствуют описанной выше на примере ложки последовательности выделения социальной функции предмета и овладения социальным способом действия. Стадия «подстерегания» необходимого положения орудия в руке и стадия навязчивого вмешательства как направленных попыток захватить орудие в руку именно таким способом, который отвечает социальной норме его использования, являются, по мнению П. Я. Гальперина, явным свидетельством ориентации ребенка на скрытую в предмете сущностную характеристику — операционно-технический способ использования орудия.

Л. С. Выготский считал, что в зависимости от характера обобщения уровень развития мышления раннего возраста характеризуется синкретами и комплексами. Синкреты — обобщение по чисто субъективным связям — характерны для первой фазы раннего возраста (1 — 1;6 года). Комплексы — обобщение по конкретно-фактической, но случайной связи — для второй фазы (1;6—3 года). Видами комплексов могут быть: ассоциативное ядро, цепной комплекс, диффузный комплекс, коллекция, псевдопонятие. Комплексы отличаются своеобразием обобщающего признака и его неустойчивостью, лабильностью. Многозначность детских слов отражает особен-

ности первых детских обобщений. В исследованиях Н. Х. Швачкина [100] была доказана ведущая роль предметной деятельности ребенка для формирования понятийного мышления. Были выделены три стадии развития обобщений:

1) обобщение по цвету, несущественному признаку, характерное для 1—1;7 года;

2) обобщение, названное «слово-имя», основанное на рядоположности существенного (форма) и несущественного (цвет) признаков (1;7—2 года);

3) функциональные обобщения на основе выделения орудийной функции предмета (2—3 года).

### 13.4. Эмоционально-личностное развитие

В раннем возрасте происходит формирование устойчивого *типа привязанности* к близкому взрослому. Дж. Боулби [13] рассматривал привязанность как модель поведения, обеспечивающую достижение и сохранение контактов с близким взрослым, удовлетворяющим потребность ребенка в безопасности. Основываясь на эволюционной, этологической теориях, а также теории систем, Боулби считал поведение привязанности своеобразной системой с контролем и обратной связью. Ребенок активен в поиске близости со значимой фигурой взрослого, поскольку лишь установление необходимой близости с ним и удовлетворение потребности в безопасности открывает возможности для познавательной активности в исследовании новой ситуации. Фундаментальным предположением теории привязанности является тезис об интернализации ребенком «рабочей модели» образа значимого взрослого — родителя, которая приобретает ориентирующее значение. Выделяя родителя из общего фона, ребенок придает контакту с ним исключительное значение. Боулби считал, что тип привязанности влияет на познавательное развитие ребенка. Причины такого влияния заключаются в том, что между удовлетворением потребности ребенка в безопасности и готовности к познанию мира существует прямая зависимость. Если мир представляется доброжелательным и безопасным, то бояться нечего и можно смело исследовать мир. Действительно, все отношения ребенка с миром в раннем детстве опосредованы общением и сотрудничеством со взрослым. Таким образом, такое сотрудничество обуславливает тип привязанности, решающим образом определяет открытость ребенка к взаимодействию с миром.

Это предположение подтверждается выводами И. П. Павлова, изучавшего соотношение ориентировочного и защитного рефлексов. Было установлено, что если актуализируется оборонительный рефлекс — блокируется ориентировочный, тем самым ограничивается исследование субъектом мира. Соответственно, ненадежный тип привязанности, не обеспечивающий удовлетворения потребности ребенка в безопасности, приводит к нарушению, искажению или задержке его познавательного развития.

Первый год жизни ребенка — сенситивный период для формирования привязанности. Примерно в 6-10 месяцев у ребенка возникает избирательность в отношении взрослых, различие «своих» и «чужих». Родитель или другой близкий взрослый становится объектом привязанности. Если до 12 месяцев привязанность оказывается несформированной, это влечет серьезные нарушения психического развития. &

Можно выделить следующие этапы формирования привязанности:

- 0-6 месяцев — формирование потребности в контакте и близости со взрослым, необходимых для выживания ребенка. Генезис исходной поведенческой модели привязанности;
- 6-12 месяцев — на основе формирования «сохранения объекта» выделение образа матери как объекта поведенческой модели привязанности. Начало дифференциации «своих» от «чужих». На чужих взрослых у ребенка 6-7 месяцев впервые возникает реакция страха. Происходит интернализация образа матери и четкое выделение фигур привязанности;
- до 2-3 лет — осуществляется формирование устойчивых паттернов привязанности. Свидетельством их возникновения являются реакции ребенка на сепарацию (отделение) и разлуку с матерью. Таким образом, если в младенчестве формируется потребность в контакте с близким взрослым, складываются исходные паттерны привязанности, то в раннем возрасте они преобразуются в устойчивые модели поведения, определяющие стратегию взаимодействия с близким взрослым и отношение ребенка к миру в терминах базового доверия/недоверия к миру.

Формирование определенного типа привязанности определяется особенностями материнского поведения и историей развития ребенка. Случаи сепарации (госпитализация, разлука с близким взрослым) в раннем возрасте являются фактором риска в возникновении нарушений психического развития.

Для диагностики типа привязанности М. Эйнсворт [110] была разработана специальная процедура — «Тест незнакомой ситуации». Критерии выделения типов привязанности — особенности эмоциональной связи «ребенок—взрослый», характер взаимодействия и близость контактов ребенка с близким взрослым, особенности реагирования на сепарацию и воссоединение с близким взрослым; особенности познавательной активности ребенка; характер реагирования на незнакомого взрослого в присутствии и отсутствии близкого взрослого. Тест включает в себя три основные фазы:

1. Ребенок в незнакомой ситуации в присутствии близкого взрослого. Ребенок и мать заходят в комнату с незнакомым взрослым, где много игрушек. Контролируется характер взаимодействия матери и ребенка, отношение к игрушкам и незнакомому взрослому.

2. Фаза сепарации. Близкий взрослый уходит. Реакция на сепарацию. Отношение к попыткам незнакомого взрослого вступить в контакт с ребенком.

3. Воссоединение. Возвращение близкого взрослого. Реакция ребенка на возвращение.

В экспериментах М. Эйнсворт были выделены три основных типа привязанности: надежная (безопасная) привязанность и два тревожных типа привязанности: тревожно-избегающая и тревожно-амбивалентная (протестующая). Позже эти виды привязанности были дополнены тревожно-дезорганизованным типом. В соответствии с выделенными ранее критериями можно дать следующую характеристику типам привязанности ребенка.

*Безопасная надежная привязанность: тип В* (60-65% детей, по данным М. Эйнсворт). Ребенок охотно общается с матерью; свободно исследует ситуацию, привлекает мать к деловому сотрудничеству; демонстрирует осторожное, но открытое отношение к незнакомому взрослому и готовность к взаимодействию с ним, активно исследует предметы и игрушки. Выражает недовольство уходом матери, огорчается, но быстро успокаивается, проявляет интерес и приветствует попытки незнакомого взрослого вступить в контакт. Радуется возвращению матери.

Тревожная ненадежная привязанность представлена двумя вариантами, различающимися по стратегии поведения ребенка.

*Тревожно-избегающий тип привязанности: тип А* (15—20% детей). Взрослый сажает ребенка на ковер, ребенок играет сам по себе, не вступая в контакт с матерью. Ребенок внешне демонстрирует полную отстраненность от матери, не пытается вовлечь ее в какие-то формы активности. Сдержан и пассивен в новой ситуации.



Иногда может проявить парадоксальное поведение (залезть на колени к незнакомому взрослому). Мать уходит — не обращает внимания, нет ярко выраженной эмоциональной реакции, хотя и отмечается падение активности. Попытки незнакомого взрослого вступить в контакт не отвергаются, но ребенок остается пассивным. После возвращения матери нет попыток вступить в контакт — отворачивается от матери, если она пытается взять его на руки. Нет «позы готовности», протягивания рук с просьбой, чтобы его взяли на руки. В основе избегающего поведения лежит вытеснение неосознанной установки ожидания отвержения со стороны матери. Основная причина формирования такого типа привязанности — холодность, дистантность матери, отсутствие поддержки и помощи с ее стороны и формирование у ребенка неуверенности в поддержке взрослого.

*Тревожно-протестующий амбивалентный тип привязанности: тип С (15% детей).* В незнакомой ситуации ребенок пытается полностью завладеть вниманием матери, не давая ей возможности общаться с незнакомым взрослым. Залезает на руки, тащит матери игрушки с целью привлечь ее внимание к себе, отворачивается от чужого взрослого, отказывается от общения с ним. Ни за что и ни на минуту не хочет расставаться с матерью. Фаза сепарации является собой душераздирающее зрелище: крики, истерики, моторная буря, иногда — «мнимая смерть». В отсутствие матери отвергает общение и помощь незнакомого взрослого. При воссоединении выражает одновременно и радость, и агрессию в адрес матери. Возвращение матери сначала бурно приветствует, а затем ребенок пытается наказать мать, отворачивается, бьет ее, толкает, плачет и кричит даже громче, чем при сепарации. Среди основных причин формирования амбивалентного типа привязанности — непоследовательность поведения матери и ее импульсивность, эмоциональная неустойчивость.

Тип привязанности оказывает влияние на развитие самооценки и самопринятия, тревожности и склонности к фобиям, познавательное развитие ребенка. Надежная привязанность, удовлетворяя его потребность в безопасности, характеризуется эмоционально-позитивным взаимоотношением ребенка и близкого взрослого, близостью и интенсивностью характера взаимодействия, реакцией дистресса на сепарацию и положительной эмоциональной реакцией на воссоединение, высокой степенью познавательной активности.

Тревожно-амбивалентный (протестующий) тип привязанности вследствие неуверенности ребенка в поддержке со стороны взрослого отличается высокой тревожностью, стратегией поиска наибо-

лее близкого контакта со взрослым, реакцией выраженного неудовольствия и дистресса на сепарацию с ним и амбивалентным реагированием на воссоединение. В ситуации разлуки с близким взрослым резко снижается познавательная активность. Ярко выражены протестные реакции на отделение от взрослого либо в форме агрессии, либо «мнимой смерти».

Тревожно-избегающий тип привязанности (около 5%) характеризуется дистанцированием ребенка и избеганием общения с близким взрослым на фоне высокой тревожности, как в ситуациях сепарации, так и при воссоединении с ним. Познавательная активность ребенка также ограничена стратегией избегания контакта и взаимодействия с окружающим миром.

Тревожно-дезорганизованный тип привязанности отличается восприятием ребенком мира как враждебного и угрожающего. Доминирование тревоги и страха в эмоциональном состоянии ребенка вызывает дезорганизацию, непредсказуемость и хаотичность в его поведении.

Отсутствие и несформированность привязанности оказывается разрушительным для развития ребенка. Отсутствие привязанности обусловлено двумя причинами: 1) отсутствие близкого взрослого в сенситивный период; 2) необратимое разрушение привязанности. Например, повреждение привязанности может произойти при длительной сепарации ребенка раннего возраста (до трех лет) с матерью или другим близким взрослым, если ранее была сформирована привязанность тревожного типа.

Дж. Боулби описал три фазы, приводящие к разрушению привязанности ребенка в условиях госпитализации его в больницу. Первая фаза *протеста* — плач, протест, непонимание ситуации. Соппротивление ребенка разлуке наиболее ярко выражено. Вторая фаза *отчаяния* — снижение активности, переход в апатию, отсутствие интереса к окружающему. Третья фаза *отрыва* внешне выглядит как относительно благополучная — апатия исчезает, ребенок начинает интересоваться окружающим, но при этом исчезает эмоциональный интерес к матери и возникает равнодушие и индифферентность к ней. Именно в этой фазе и происходит, по мнению исследователя, необратимое повреждение привязанности. Мера деструктивного влияния сепарации на привязанность зависит от следующих факторов: особенностей эмоциональных отношений с близким взрослым, прошлым опытом сотрудничества с ним до сепарации, т.е. типом сформированной ранее привязанности, а также индивидуально-типологическими особенностями ребенка, в частно-

сти, его темпераментом. Известно, что мальчики переносят сепарацию труднее, чем девочки. Возможность компенсации разлуки с близким взрослым другими людьми в значительной степени может скорректировать влияние сепарации.

Что же определяет формирование типа привязанности ребенка? Поскольку привязанность формируется в отношениях ребенка с близким взрослым, обеспечивающим заботу, протекцию и безопасность, то тип привязанности в значительной мере определяется особенностями поведения и личности матери или другого близкого взрослого. Базовыми характеристиками матери, обуславливающими формирование типа привязанности, выступают:

- эмоциональное принятие ребенка, любовь и уважение его личности, умение выразить это в общении с ним;
- чувствительность и эмпативность к особенностям поведения ребенка, сигнализирующим о его потребностях и желаниях. Чрезмерная чувствительность матери и фиксация на симптомах неблагополучия могут приводить к формированию тревожной привязанности;
- понимание причин этого состояния, адекватное представление о возрастнo-психологических и индивидуальных особенностях ребенка;
- умение адекватно реагировать на потребности и нужды ребенка, отзывчивость матери;
- постоянство, последовательность и непротиворечивость поведения матери, позволяющие ребенку адекватно ориентироваться в поведении матери и эффективно взаимодействовать с ней;
- ориентация матери на ребенка как самостоятельного субъекта, а не как на объект материнского ухода и воспитания. Учет во взаимодействии с ребенком его активности и потенциальных возможностей и ограничений.

Было показано, что нарушения способности матери адекватно отвечать потребностям и состояниям ребенка, ее гипертрофированная или недостаточная отзывчивость, низкая субъектность общения, непоследовательность и неуверенность поведения даже при условии высокой степени эмоционального принятия ребенка матерью приводят к замедлению темпа психического развития ребенка. Отвержение или низкая степень эмоционального принятия матерью ребенка и ее отзывчивости даже в сочетании с субъектно ориентированным общением приводят к отставанию ребенка в развитии [75].

Показано, что ненадежная привязанность ведет к нарушениям развития Я, низкой самооценке и самопринятию, высокой эмоциональной неустойчивости, страхам, высокой тревожности, депрессии, нарушениям поведения [13]. Таким образом, особое значение приобретает проблема создания условий формирования надежной безопасной привязанности. Например, предоставление матери отпуска по уходу за ребенком до достижения им трех лет резко снижает вероятность сепарации и разлуки ребенка с близким взрослым и является важной превентивной мерой нарушения развития привязанности.

В раннем возрасте возникают *начальные формы* «высших чувств», собственно социальных эмоций. К ним относятся: моральные чувства, познавательные интересы, эстетические чувства, начальные формы эмпатии сочувствия и сопереживания, понимания чувств другого. К моральным — относятся чувство стыда, для формирования которого важны оценка взрослым поступков ребенка, а в конце раннего возраста появляются зачатки чувства вины и гордости за достижения. Эстетические чувства в форме переживания чувства «красивое—некрасивое» возникают к концу раннего возраста в отношении музыки, живописи, стихов, сказок. Эмпатия в этом возрасте тесно связана с симпатией и механизмами эмоционального заражения и проявляется в первую очередь в отношении близких взрослых.

### 13.5. Кризис трех лет

Кризис трех лет (впервые был описан Э. Келер в работе «О личности трехлетнего ребенка») привлекал внимание В. Штерна, Ш. Бюлер. Однако интерпретация кризиса трех лет носила преимущественно негативный характер, рассматривалась как «болезнь» роста. В отечественной психологии, начиная с работ Л. С. Выготского, кризис рассматривался в его позитивном значении — формировании принципиально новой системы социальных отношений ребенка с миром с учетом его возрастающей самостоятельности. За каждым негативным симптомом кризиса Л. С. Выготский учил видеть позитивное достижение — новообразование, отражающее возросшие возможности ребенка. Д. Б. Эльконин называл кризис трех лет кризисом самостоятельности и эмансипации от взрослых.

В основе возникновения этого кризиса лежит противоречие двух тенденций, в равной мере определяющих жизнедеятельность и ак-

тивность ребенка. Первая — стремление принять участие в жизни взрослых и распад прежней совместной предметной деятельности, уже освоенной ребенком. Вторая — утверждение самостоятельности через возможности осуществления самостоятельных намерений и действий — «Я сам!». В предкритической фазе можно наблюдать ряд симптомов, свидетельствующих о выделении ребенком себя как самостоятельного субъекта: острый интерес к своему изображению в зеркале; заинтересованность своей внешностью и тем, как он выглядит в глазах других. У девочек возникает интерес к нарядам; мальчики начинают проявлять озабоченность успешностью своей деятельности, например, в конструировании. Остро реагируют на неудачу и неуспех. Кризис трех лет относится к числу наиболее острых по поведенческой симптоматике. Ребенок становится неуправляемым, легко впадает в гнев и ярость. Прежние воспитательные методы терпят фиаско, поведение почти не поддается коррекции. Период кризиса трех лет очень труден как для взрослого, так и для самого ребенка.

Л. С. Выготский называл симптомы кризиса «семизвездием кризиса трех лет». К этим симптомам относятся:

1. Негативизм — отказ выполнять любые требования взрослого. Негативная реакция связана не с содержанием предложений взрослых, не с тем, что ребенок не хочет этого делать, а с тем, что эти предложения исходят от взрослых. Не редкость — стремление сделать наоборот, даже вопреки собственному желанию. Л. И. Божович приводит блестящий пример негативизма, когда ребенок, отказываясь продекламировать гостям стихи А. С. Пушкина, все-таки делает это в следующей форме: «И не по синим, и не по волнам, и не океана, и не звезды, и не блещут, и не в небесах». За негативизмом стоит противопоставление «Я — Взрослый», позволяющее ребенку утвердить свою самостоятельность.

2. Упрямство — ребенок настаивает на своем требовании не потому, что хочет, а потому, что *он* этого потребовал, он связан своим первоначальным решением. За упрямством стоит выделение себя как личности со своими желаниями и мотивами.

3. Строптивость — носит более генерализованный характер, чем негативизм и упрямство. Безлична, направлена против всего устоявшегося, норм воспитания, прежнего образа жизни.

4. Своеволие — стремление к психологической самостоятельности намерений, эмансипации от взрослого, утверждению воли.

5. Обесценивание всего того, что раньше было значимо и дорого для ребенка. В частности, проявляется в том, что он начинает ру-

гаться, дразнить и обзывать родителей; теряет интерес к прежним видам деятельности и занятий, игрушкам.

6. Деспотизм (диктат) — ревность. Диктат проявляется в том, что ребенок заставляет родителей делать все так, как он велит. По отношению к сестрам и братьям деспотизм проявляется как ревность, принимающая форму агрессии и конкуренции за родительские «ресурсы» внимания и заботы.

7. Протест-бунт — ребенок в состоянии непрекращающейся войны и конфликта с окружающими. Частые ссоры, сопротивление, неприятие ситуации.

Наряду с негативными симптомами можно выделить достижения ребенка. К концу раннего возраста он начинает называть себя, используя местоимение «Я», вместо третьего лица — имени «Маша», «Коля», как это было раньше.

Другим новообразованием кризиса трех лет является гордость за достижения [33, 55]. Поведенческий комплекс гордости за достижения включает стремление ребенка к достижению результата в своей деятельности; отношение к взрослому как образцу и высокая чувствительность к оценке взрослым его поведения как обостренное чувство собственного достоинства. Каждый результат действия выступает для ребенка как утверждение своего Я, воплощенного вовне в результатах и достижениях его деятельности. Гордость за достижения является показателем возникновения у ребенка потребности в социальном признании.

Итак, кризис трех лет протекает как кризис социальных отношений. Однако его разрешение не приводит ребенка к отчуждению или разрыву социальных контактов, а к их перестройке на качественно ином уровне. Развитие самостоятельности ребенка разрешает сложившееся противоречие между его новыми возможностями и старыми требованиями. Кризис трех лет связан со становлением самосознания ребенка. Появляется позиция «Я сам». Если кризис протекает вяло, — это свидетельствует о задержке в развитии аффективной и волевой сторон личности. В раннем возрасте у детей начинает формироваться воля, приводящая к автономии (Э. Эриксон). Дети все меньше нуждаются в опеке со стороны взрослых и стремятся сами делать выбор. Чувство стыда и неуверенности вместо автономии возникает тогда, когда родители ограничивают проявления независимости ребенка, наказывают или высмеивают всякие попытки самостоятельности.

На основе выделения собственных желаний ребенок познает различие между «должен» и «хочу». Зона ближайшего развития

состоит в обретении возможностей Я («могу»): он должен научиться соотносить свои желания («хочу») с социальными требованиями и нормами («должен» и «нельзя») и на этой основе определить свои возможности («могу»). Кризис затягивается, если взрослый беспрекословно принимает позицию ребенка «хочу» (вседозволенность) или жестко придерживается в воспитании позиции «нельзя» (запреты). Следует предоставить ребенку сферу деятельности, где бы он мог проявлять самостоятельность.

Ранний возраст завершается кризисом «Я сам!» — рождением субъекта как автономной личности с самостоятельными намерениями, целями и желаниями, воплощенными в системе Я (Л. И. Божович) и личном действии (Д. Б. Эльконин). В основе лежит достижение ребенком нового уровня автономии и самостоятельности, что ведет к переходу в эпоху детства.

#### **14.1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность**

Дошкольный возраст — это период фактического складывания личности ребенка (А. Н. Леонтьев). *Социальная ситуация развития* ребенка характеризуется распадом прежде совместной его деятельности со взрослым. За человеческими действиями ребенок открывает мир человеческих отношений. Возникает направленность на ориентацию и овладение этими отношениями, усиливается тенденция быть как взрослый. В сюжетно-ролевой игре ребенок получает возможность реализации этих нереализуемых в реальности тенденций быть и действовать как взрослый. Соответственно, расширяется круг общения и значимым становится круг сверстников как партнеров по игре. В дальнейшем из игры вырастают творческие продуктивные виды деятельности — рисование, конструирование, восприятие сказки, направленные на моделирование различных сторон действительности. Возникают и развиваются новые формы общения — внеситуативно-познавательная и внеситуативно-личностная [56].

Сюжетно-ролевая игра является *ведущей деятельностью* дошкольного возраста [54, 107], определяя позицию ребенка и его восприятие мира, характер общения и отношений со взрослыми и сверстниками, формирование всех основных психологических новообразований дошкольного возраста. Сюжетно-ролевая игра оказывает влияние на развитие мотивационно-потребностной сферы ребенка-дошкольника, развитие высших форм перцептивной деятельности и наглядно-образного мышления, формирование внутреннего плана действий и воображения, произвольности поведения и деятельности.

Проблема игры, как деятельности, имеющей особое значение в жизни ребенка, всегда находилась в центре внимания исследователей детского развития [25, 54, 72, 102, 107]. Можно выделить две прямо противоположные позиции в понимании природы и содержания детской игры, в значительной мере определяющие педагоги-



ческие рекомендации по ее организации и руководству. Согласно первой позиции, игра трактовалась как инстинктивно-биологическая по своей природе деятельность. В особой символической форме она выражает врожденные влечения ребенка, вытесняемые под жестким давлением общества, антагонистически настроенного по отношению к нему и блокирующему возможности его свободного самовыражения (З. Фрейд, В. Штерн, М. Клейн, А. Фрейд). Подход «двух миров» акцентировал враждебность, противостояние и конфронтацию общества и ребенка. Этот подход рассматривал сюжетно-ролевую игру как своеобразное бегство от реальности в мир фантазий и воображения, как форму защитного поведения личности в направлении квазиреализации базовых мотивов и потребностей личности, фрустрированной миром социальных норм, правил и запретов. Здесь игра выступала как «эскапизм» — социальный уход ребенка в воображаемый виртуальный мир, попытка самосохранения природного врожденного начала личности в ее противостоянии обществу.

Согласно второй позиции, игра представляет собой важнейшую и чрезвычайно эффективную в детском возрасте форму социализации ребенка, обеспечивающую вхождение и освоение социальным миром — миром человеческих отношений, как социальных, так и межличностных (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин). Игра, наводя мосты между детством и взрослостью, предлагает «идеальную форму» (Д. Б. Эльконин), задающую образец-эталон будущей взрослости в понятной и доступной для подражания форме. Игра не разъединяет, а объединяет «мир взрослых» и «мир детей», решая задачу подготовки ребенка к будущей «взрослой жизни».

## 14.2. Теории детской игры

Д. Б. Эльконин дает блестящий историко-критический обзор теорий детской игры в своей работе «Психология игры» [107]. Автор выделяет в качестве основных теорий игры эволюционную теорию «избытка сил» Г. Спенсера, теорию упражнения К. Грооса, теорию игры Ф. Бойтендайка, психоаналитическую теорию игры, теорию игры в рамках операциональной концепции интеллектуального развития ребенка Ж. Пиаже, формулирует основные положения теории детской игры Л. С. Выготского и, наконец, представляет собственную концепцию игры. Центральный вопрос любой теории детской игры — каково значение игры для психического развития личности.

Первые теории детской игры рассматривали генезис, содержание, закономерности развития игры детей по аналогии с игрой животных, по сути, отождествляя их. За этим стояло убеждение в инстинктивно-биологической природе игры, ее врожденном характере. В соответствии с *теорией «избытка сил» Г. Спенсера*, игра возникает на определенном уровне эволюционного развития, когда высшие виды животных достигают высокой эффективности приспособления в поведении. Теперь не вся, как у низших животных, энергия расходуется на поиск условий существования и защиту от врагов. В результате высвобождается определенный «избыток сил», направляемый молодыми особями на игру. Она представляет собой искусственное упражнение сил, способ расходования избыточной энергии. Таким образом, игра имеет свою историю возникновения в ходе эволюции и характерна лишь для высших видов. Такое заключение ставит перед исследователями проблему генезиса, развития и преобразования игры в ходе эволюции. Если же быть последовательными в реализации заявленной Г. Спенсером адаптивно-приспособительной эволюционной модели, то неминуемо встанет вопрос о том, какую роль в приспособлении субъекта к среде выполняет игра, в чем ее значение для адаптации. Ответ на ключевой для адапционно-эволюционного подхода вопрос, оставшийся открытым в теории Г. Спенсера, был дан К. Гроосом.

Неоспоримым достоинством *теории упражнения К. Грооса* стало выделение значения детской игры для будущего развития и подготовки к взрослой жизни. Генезис игры обусловлен недостаточностью репертуара врожденных реакций для успешного приспособления животных и наличием особого периода детства. В этот период все потребности молодого организма удовлетворяются благодаря родительскому уходу, а общий уровень активности («сил») достаточно высок. Именно этот «избыток сил» и направляется на игру, в которой происходит упражнение созревающих способностей, их тренировка и совершенствование. Основной биологический смысл и цель игры —• приобретение новых полезных приспособлений. В. Штерн, последовательно распространяя идею двух факторов в развитии на понимание генезиса игры, по-новому представил сам его механизм. Постулируя преждевременность созревания способностей ребенка, он утверждал невозможность их реализации в действительности, «невозможность» обществом и даже запреты и противодействие общества. Благодаря существованию особого «инстинкта игры» и созревания воображения и фантазии, возникает новая возможность реализации способностей ребенка, таких, например, как материнский

инстинкт у девочек и стремление к самоутверждению и превосходству у мальчиков. Независимо от исторической эпохи, конкретных условий жизни и воспитания, все девочки в определенном возрасте начинают играть в «дочки-матери», а мальчики — в войну. Выбор сюжетной темы игры определяется природным инстинктивным началом человека. Что же касается конкретного воплощения темы и развития сюжетной линии, т. е. какая война будет разыгрываться детьми (Гражданская война, Великая Отечественная война или «космическая война с инопланетянами») и какая семья будет воплощена в игре детей (строго-авторитарная, дружная и сплоченная, ссорящаяся и конфликтующая) — это определяется жизненным опытом ребенка. Наследственность определяет необходимость возникновения игры и ее темы, а среда выступает пусковым сигналом для начала игры, вносит свои коррективы в развитие сюжетной линии и исполнения ролей играющим детьми.

Процессуальный характер игровой деятельности — отсутствие продукта, значимость процесса игры без внимания к результату, ставит следующие вопросы. Во-первых, что побуждает детей играть, каковы мотивы игры. Во-вторых, как именно происходит становление и совершенствование способностей из врожденных задатков, каков регулирующий механизм, обеспечивающий отбор нужного поведения и научение этим способностям. На эти вопросы попытался ответить К. Бюлер в теории «функционального удовольствия». Мотивом игры является получение удовольствия и наслаждения от самого процесса, а механизмом выработки новых полезных качеств, способностей и умений является то, что движение к совершенству доставляет удовольствие и в силу этого закрепляется. Однако остается непонятным, как осуществляется различие «хорошей» в структурном отношении формы и «плохой». Сильной стороной теории К. Бюлера является выделение высокой мотивационной насыщенности игры и ее позитивной эмоциональной окраски.

*Теория игры Ф. Бойтендайка* центр тяжести в рассмотрении психологической природы детской игры также переносит на мотивационно-потребностную сферу. Придерживаясь эволюционной точки зрения, исследователь исходит из того, что игра возникает на определенной ступени эволюционного развития в связи с усложнением образа жизни животных, и, как добавляет Д. Б. Эльконин [105], возникает в условиях предметно-оформленной, образной, обладающей новизной среды. Сама среда содержит в себе возможности ориентировочно-исследовательской деятельности, обеспечивающей эффективность научения и адаптации животных к изменчивым ус-

ловиям среды. Содержанием же игры, согласно Бойтендайку, является выражение жизненных влечений в специфических для периода детства условиях благодаря особенностям динамики молодого животного (ненаправленность поведения, двигательная импульсивность, робость и боязливость в отношении среды). Д. Б. Эльконин противопоставляет теорию Грооса взглядам Бойтендайка. Для Грооса детство имеет особую цель и назначение с точки зрения будущего развития и подготовки к взрослой жизни («детство нам дано, чтобы играть»), а для Бойтендайка игра не что иное, как способ выражения мотивов и влечений субъекта в условиях детства («мы играем, потому что мы дети»).

Значительный вклад в развитие теоретических представлений о природе и значении детской игры внес *психоанализ*. Не создав собственной теории игры, З. Фрейд заложил основу игротерапии. С точки зрения австрийского психолога, движущим мотивом игры, как и любой человеческой деятельности, является сексуальное влечение, желание ребенка «стать взрослым и действовать как взрослый». Игра представляет собой особую форму защитного поведения. Ребенок в игре в символической форме преодолевает барьеры и запреты на пути удовлетворения влечений либо путем символического воспроизведения психотравмирующей ситуации, связанной с Эдиповым комплексом (комплексом Электры), перерабатывает и преодолевает конфликт.

Значительный интерес представляет теория детской игры, развиваемая в контексте *операциональной концепции интеллектуального развития ребенка Ж. Пиаже*. Исследователь сосредоточил внимание на роли игры в развитии мышления ребенка. Игровая деятельность представляет собой, согласно Пиаже, ассимилятивную деятельность, в которой ребенок, накладывая на реальность имеющуюся у субъекта схемы действия, осваивает и подчиняет реальность. Символический характер игровой деятельности обеспечивает условия перехода от сенсомоторного интеллекта, ограниченного жесткими пространственно-временными рамками, к репрезентативному и вербальному интеллекту, обеспечивая формирование операций.

Подводя итог краткому обзору теоретических подходов к игре, выделим ряд проблем:

1. Известно, что игра есть и у человека, и у животных, причем далеко не у всех животных, а лишь у высокоорганизованных видов. В чем сходство и различия игры животных и человека?

2. Пожалуй, большинство современных исследователей детской игры солидарны в том, что игра имеет огромное значение для

развития личности ребенка. Вместе с тем отсутствует единое мнение, в чем состоит значение игры для психического развития ребенка. Можно ли компенсировать игру другими видами деятельности? В последние десятилетия в педагогике дошкольного воспитания наметилась тенденция замены игры другими видами деятельности обучающего типа. Сюжетно-ролевая игра все более вытесняется из жизни ребенка, замещаясь другими «серьезными» увлечениями — компьютером, спортом, уроками музыки и пения, иностранного языка, причем чаще всего под давлением родителей и воспитателей.

3. Каковы конкретные механизмы развивающего воздействия игры, каким образом игра формирует зону ближайшего развития ребенка, как должны строиться отношения ребенка и взрослых, ребенка и сверстников в пространстве зоны ближайшего развития?

4. Каким мотивам и потребностям ребенка отвечает игра?

5. Все исследователи игры подчеркивают ее символический характер, причем и приверженцы психоанализа, и Ж. Пиаже видят в символизме детской игры ключ к пониманию ее развивающего эффекта. Проблема состоит в выявлении генезиса символического плана отражения реальности в игре и установлении конкретных путей влияния символизма игры на развитие новых психологических способностей и качеств личности. Теория детской игры, сформулированная в работах отечественных психологов Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, позволяет дать ответы на перечисленные выше вопросы.

Сюжетно-ролевая игра понимается в отечественной психологии как деятельность, социальная по происхождению, по содержанию и по структуре. Утверждается принципиальная несводимость игры человека к игре животных. Игра животных имеет инстинктивно-биологическую природу и представляет ориентировочно-поисковую активность, обеспечивающую совершенствование врожденных форм поведения и их адаптацию к изменчивой пластичной среде [107]. Сходство игры животных и игры человека — в ее функциональной направленности на ориентировку, исследование и познание окружающего мира. Однако у животных — это предопределенный инстинктивно-биологический тип жизни и развитие в форме адаптации врожденных форм поведения к средовым условиям, а у человека — социально-исторический тип жизни, задающий усвоение социокультурного опыта как универсальную форму онтогенетического развития в детстве. Таким образом, игра ребенка имеет социально-историческую природу и генезис.

Игра социальна по своему происхождению в социогенезе и онтогенезе, т. е. возникает из социальных условий жизни ребенка в обществе, социальна по содержанию, мотивам и функциям. Игра — это воссоздание человеческой деятельности, когда моделируется ее социальная суть — задачи и нормы отношений между людьми. Сюжетно-ролевая игра в истории человечества возникает лишь на определенной стадии общественного прогресса. Причиной возникновения сюжетно-ролевой игры как особой практики социализации детей стало изменение места ребенка в системе общественных отношений, а именно «отчуждение» от системы социальных ролевых отношений взрослого общества в связи с прогрессивным развитием производства. Усложнение общественного производства, с одной стороны, делает невозможным участие ребенка в системе социальной производительной деятельности, а с другой, — сохраняет настоятельную необходимость ориентировки в системе социальных задач, ролей и правил поведения взрослого общества. Ролевая игра, по мнению Д. Б. Эльконина, является особой символично-моделирующей деятельностью, позволяющей ориентироваться в системе социальных норм и правил и усваивать их.

Следует различать сюжет и содержание игры. *Сюжет* — это моделируемая в игре сфера действительности. Наиболее общая типология сюжетов детских игр включает бытовые, производственные и общественно-политические сюжеты. К бытовым играм следует отнести игры «в семью», «в детский сад» и др. Производственные игры направлены на познание системы социально-производительных отношений общества и включают игры «в стройку», «в больницу», «в магазин», «в школу», «в поезд» и пр. Наконец, общественно-политические сюжеты представлены, в первую очередь, играми на военно-исторические темы («в войну», «в индейцев», «в партизан»), а также в последнее время — играми на социально-политические темы «в выборы Думы и президента», «митинги», «сбор подписей» и т. д. В дошкольном возрасте спектр сюжетов значительно расширяется: от бытовых игр к играм на производственные и общественно-политические темы.

*Содержание игры* — то содержание деятельности людей, которое воспроизводится играющим ребенком в ходе развертывания сюжета. Психологическое содержание игры составляет моделирование социальных и межличностных отношений и жизненных событий и ситуаций, т. е. «то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального характерного момента деятельности и отношений между взрослыми в их трудовой и общественной жизни» [107].

Содержание детской игры не остается неизменным на протяжении дошкольного детства, а развивается, отражая развитие познания ребенком мира от внешних действенно-предметных составляющих человеческой деятельности к ее внутренним смыслам и нравственно-ценностным нормативам. В начале дошкольного возраста содержание игры ребенка составляет воспроизведение манипуляций с предметами и последовательности предметных действий. Затем в качестве содержания выступает воспроизведение социальных ролей в соответствии с заданными нормами и правилами, и, наконец, впоследствии в качестве содержания игры начинает выступать воспроизведение социальных и межличностных отношений. Это изменение содержания сюжетно-ролевой игры можно проследить на примере игры в «дочки-матери». Сначала содержанием игры является выполнение отдельных действий из репертуара ролевого поведения матери: приготовление обеда, раскладывание пищи на тарелки, разливание чая в чашки, т. е. исключительно предметно-манипулятивные действия социальной направленности. Межличностно-смысловая сторона игрового действия еще не находится в центре внимания субъекта игры. В игре не находит должного отражения социальное содержание действий, направленность действия на партнера — играющий ребенок часто забывает накормить куклу, не заботится о том, «сыта» ли она, нравится ли «дочке» еда и пр. Интерес для него представляет действие с предметом. Затем в центре внимания ребенка оказывается собственно социальная сторона действия и игровые предметные действия трансформируются в целостное ролевое поведение, обращенное к партнеру: «мать» кормит «ребенка», обращает внимание на то, вкусно ли ему, полезна ли еда и т. д. Само предметное действие выступает в его отношении к другому человеку, причем оказывается обусловленным целой системой норм и правил, определяющих ролевые отношения между людьми. И наконец, при высоком уровне развития сюжетно-ролевой игры на авансцену выходит воспроизведение плана смыслов межличностных и социальных отношений — «мать» любит ребенка, заботится о нем, стремится, чтобы ему было хорошо.

Вопрос о мотивах детской игры является одним из центральных в понимании ее психологических механизмов. Мотивы игры определяются, с одной стороны, тенденцией ребенка быть таким, как взрослый, действовать так, как взрослый, а с другой, — внутренней логикой хода его психического развития. По выражению Л. С. Выготского, игра представляет собой «иллюзорную реализацию нереализуемых тенденций» [25]. Игра возникает из столкновения двух

тенденций: во-первых, формируются обобщенные аффекты, связанные с мотивами, которые еще не могут быть удовлетворены в этом возрасте; во-вторых, сохраняется инфантильная тенденция к немедленной реализации желаний. Взрослые предлагают ребенку игрушки, демонстрируют способы действий, подчеркивают сходство игровых и реальных действий, стимулируют ребенка к игре и подкрепляют ее. Игровые мотивы реализуют потребность ребенка жить совместной жизнью со взрослыми, участвовать в социальной деятельности, занимать определенное место в обществе. Именно поэтому сюжетно-ролевая игра возникает в социогенезе лишь на определенном этапе исторического развития общества, когда мотивы ребенка войти во взрослую жизнь уже не могут быть непосредственно удовлетворены. Таким образом, игра выступает как способ участия ребенка в жизни взрослых, благодаря которому становится возможным развитие новых социальных потребностей и мотивов, возникновение новых категорий его отношения к действительности.

В работах Д. Б. Эльконина и А. Н. Леонтьева дан подробный анализ генезиса сюжетно-ролевой игры, ее структуры. Авторы выделяют основные закономерности развития игры на протяжении дошкольного детства, показывают ее значение для формирования основных психологических новообразований дошкольного возраста.

При оценке уровня развития сюжетно-ролевой игры необходимо учитывать ее сюжет и содержание, характер ролей, особенности отношения ребенка к правилу, характер игровых действий и особенности замещения, игровые и реальные отношения детей в игре.

Структурные компоненты игры: роль, игровые действия, игровое употребление предметов (замещение), реальные (партнерские) отношения между играющими детьми. Центральным и определяющим компонентом, «единицей» игры является *роль*. Роль воспроизводит определенную социальную позицию, которая выражается в системе игровых действий, выполняемых с помощью игровых предметов и моделирующих социальные отношения. Роль отражает систему социальных ожиданий по отношению к человеку, занимающему эту позицию, содержит в себе в скрытом виде систему правил и норм, регламентирующих ролевое поведение в соответствии с ожиданиями общества. Роль неразрывно связана с правилом, в обобщенном виде представляющим сценарий, алгоритм и средства ее выполнения. Можно выделить четыре стадии в развитии способности ребенка подчиняться правилу. На первой стадии правила ребенком не выделяются, они не выполняют регулирующей функции, часто приводя к нарушению логики выполнения роли



в игре. На второй стадии выполнение роли уже подчинено правилу, объективируя его в игровых действиях ребенка. Но сами правила в явной форме перед ребенком еще не выступают и не осознаются им. На третьей стадии правило выступает в явной форме, осознается и формулируется ребенком, но преимущественно лишь в ситуациях нарушений игры и возникновения конфликтов между сверстниками. Указанное обстоятельство делает очевидной необходимость коллективной совместной игры детей и приоритетность, по сравнению с индивидуальной игрой, с точки зрения развития произвольности поведения в детском возрасте. Именно расхождение взглядов и точек зрения участников игры на то, как следует выполнять роль, заставляет их искать аргументы в пользу своей позиции и основания для выработки общего решения, приходя к вербализации и осознанию правил ролевого поведения. На четвертой стадии правило осознается и фоййгулируется ребенком. Таким образом, выполнение роли уже регулируется правилом. В младшем дошкольном возрасте правило скрыто в роли. Но по мере развития игры постепенно осуществляется переход от игр с развернутым сюжетом и развернутой ролью и скрытыми правилами к играм со свернутым сюжетом, свернутой ролью и открытыми, четкими правилами.

Роль реализуется в *игровых действиях*, которые первоначально воспроизводят реальные действия, но, по мере развития ребенка, приобретают все более обобщенный и сокращенный характер при сохранении логики и последовательности действий. В дальнейшем может быть осуществлен переход игровых действий в идеальный план через речь — ребенок уже не действует игровым предметом, а рассказывает о действии. В младшем школьном возрасте игра может полностью осуществляться в воображении. Развитие игровых действий осуществляется в направлении схематизации и обобщения, что и обеспечивает их интериоризацию. На протяжении детского возраста соотношение «игровой предмет — выбор» и принятие роли меняется. Первоначально в игре игровой предмет и выполняемое с ним игровое действие определяют принятие ребенком на себя той или иной роли. В зависимости от того, какая игрушка попадет в руки ребенка, он становится в игре доктором, шофером или учителем. Затем сама роль начинает задавать выбор игровых предметов, последовательность и содержание игровых действий. Ребенок сначала решает, во что он будет играть и кем он будет в игре, а потом осуществляет целенаправленный подбор игрушек и игровых предметов. Планирование сюжета игры и предва-

рительное принятие роли в значительной мере влияют на игровое употребление предметов, делая необходимым замещение в тех случаях, когда соответствующих роли и сюжету игрушек нет и ребенок вынужден обращаться к игровому переименованию предметов.

*Игровое употребление предметов* может быть как в форме использования изобразительных игрушек (предметов, представляющих собой уменьшенную копию реальных вещей, специально созданных обществом для организации игры ребенка), так и в форме замещения (использование одних предметов в качестве заместителя других с соответствующим переименованием). Замещение представляет собой важнейшую характеристику сюжетно-ролевой игры. Основу игры, по словам Л. С. Выготского [25], составляет создание мнимых, воображаемых ситуаций, для которых характерно расхождение видимого поля (поля реальных объектов и их значений) и смыслового поля (поля «присвоенных» в результате символизации значений). Психологическая особенность сюжетно-ролевой игры состоит в том, что она представляет собой воображение в наглядно-действенной форме: ребенок, используя один предмет в качестве заместителя реальных предметов, осуществляет символизацию, т. е. происходит дифференциация означаемого и означающего и рождение символа.

Д. Б. Эльконин указывает на «двойную» символизацию детской игры. Во-первых, символизация осуществляется при игровом употреблении предметов, т. е. при переносе действия на другой предмет и его переименовании, по сути, превращении предмета в игрушку. Благодаря символизации ребенок освобождается от жесткой \ связанности предмета и действия, получает возможность выделить > и обобщить значение действия. Во-вторых, принятие и выполнение ребенком роли взрослого представляет собой другой вид символизации. Обобщенное воспроизведение последовательности действий, выражающих принятую роль, позволяет ребенку ориентироваться в сущности моделируемых социальных отношений и создает условия для их познания и усвоения. Основной функцией символизации является переход во внутренний идеальный план. 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. Психологическое значение замещения в игре состоит в том, что в этом процессе мысль ребенка отделяется от действия. По мнению Л. С. Выготского, предмет-заместитель является опорной точкой для мысли о действии [25].

развития в условиях возникновения новых информационных и технологических возможностей, предлагающих новые виды символично-моделирующих видов деятельности — компьютерные игры, видеофильмы, телевизионные передачи.

### 14.3. Психологические новообразования

Сюжетно-ролевая игра в дошкольном возрасте, являясь ведущим типом деятельности, определяет развитие всех существенных сторон личности ребенка, подготавливает переход на новую возрастную стадию развития. «Игра — источник развития и создает зоны ближайшего развития», — утверждал Л. С. Выготский [цит. по изд.: Эльконин Д. Б., 107].

Д. Б. Эльконин выделяет четыре основные линии влияния игры на психическое развитие ребенка: 1) развитие мотивационно-потребностной сферы; 2) преодоление познавательного «эгоцентризма»; 3) развитие идеального плана; 4) развитие произвольности действий.

Основные новообразования мотивационно-потребностной сферы определяются тем, что игра является ориентировкой ребенка в мире социальных отношений, мотивов, задач и смыслов человеческой деятельности, направленной на выделение основных функций социальной деятельности. Результатом такой ориентировки становится формирование у ребенка новых по содержанию социальных мотивов. Стремление к общественно значимой и социально оцениваемой деятельности и мотив занять новую социальную позицию, — результаты процесса опробования и примеривания ребенком различных социальных ролей взрослого, являются важнейшими социальными мотивами, обеспечивающими психологическую готовность ребенка к поступлению и обучению в школе [12]. Благодаря игре, как утверждает Д. Б. Эльконин, 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» [107]. Л. С. Выготский считал, что в игре формируется первичное соподчинение мотивов, формируются «волевые мотивы», причем сознательный выбор, волевой выбор возможен лишь в случае оперирования смыслами, в случае отрыва субъекта от наглядной ситуации собственно выполнения действия. Игра, обеспечивающая отрыв смысла от действия,

создает определенные условия для начала соподчинения и иерархизации мотивов.

По мнению Ж. Пиаже, сюжетно-ролевая игра создает возможности преодоления познавательного «эгоцентризма» [72] как абсолютизации собственной познавательной позиции и невозможности ее координации с другими познавательными перспективами. Принятие ролей в игре и замещение делают необходимой координацию различных позиций участников и точек зрения на игровой предмет и роль партнера. В процессе игры дети должны учитывать позиции друг друга в соответствии с ролевыми отношениями, практикой действий с предметами в соответствии с приданными им игровыми и реальными значениями. Такая практика координации приводит к преодолению эгоцентризма.

Л. С. Выготский значение детской игры видел в формировании *опосредствования* и тем самым в коренном преобразовании сознания, отрыве значений от вещи, внутреннего от внешнего, в формировании идеального плана сознания [25]. Д. Б. Эльконин [107], опираясь на идеи П. Я. Гальперина [29] о закономерностях функционального развития деятельности, рассматривал игру как естественную, стихийно сложившуюся на протяжении дошкольного детства практику поэтапной отработки умственных действий. Функциональное развитие игровых действий осуществляется от развернутых и выполняемых с реальными игрушками и предметами-заместителями к речевым, а затем к умственным действиям. Действия в уме, составляя основу идеального плана, раскрывают путь к развитию наглядно-образного мышления, высших форм перцептивной деятельности, воображения.

Игра, как деятельность, требующая от ребенка отказа от сиюминутных желаний и подчинения правилу для выполнения принятой роли, обеспечивает возможность перехода к произвольной регуляции поведения. Произвольное поведение, осуществляемое и контролируемое ребенком в соответствии с образцом и правилом, становится доступным ему благодаря принятию на себя роли и взаимному контролю выполнения игровых ролей со стороны участников игры. Качество произвольности, благодаря игре, приобретает сенсомоторные функции, память, поведение.

В дошкольном возрасте в контексте продуктивных видов деятельности моделирующего характера происходит усвоение ребенком системы сенсорных эталонов и соответствующих им перцептивных действий обследования. Общие закономерности развития познавательных способностей определяются развитием использо-

вания сенсорных эталонов (цвета, формы и др.) и овладением наглядным моделированием. Происходит расширение диапазона моделируемых отношений, включая пространственные, временные и логические, развитие обобщенности моделируемых отношений и изменение типа выполняемых действий моделирования. Наглядные модели представляют собой специфические средства, позволяющие детям усваивать обобщенные знания о связях и закономерностях явлений действительности [99]. Овладение ребенком универсальной формой опосредствования лежит в основе развития общих интеллектуальных способностей дошкольника [19, 104]. В дошкольном возрасте происходит овладение ребенком системой перцептивных, интеллектуальных, мнемических средств.

Центральное новообразование дошкольного возраста — *наглядно-образное мышление*. Основу развития наглядно-образного мышления составляет развитие видов деятельности наглядно-моделирующего типа и ориентировочно-исследовательской деятельности детей. Память дошкольника начинает приобретать черты опосредствования — ребенку становится доступно использование знаков для произвольного запоминания.

Речевое развитие в дошкольном возрасте характеризуется развитием *функции планирования и регуляции деятельности* в форме «речи для себя»; началом формирования *контекстной речи*, т. е. речи, содержание которой может быть понято из самого контекста без опоры на ситуацию. Мера контекстности речи определяется задачами и средствами общения, а переход к ней зависит от овладения словарным запасом, грамматикой и уровня произвольности.

2 В сфере личностного развития важнейшими новообразованиями являются: первичное соподчинение и иерархизация мотивов; формирование новых мотивов, в том числе мотива социального признания взрослыми и сверстниками. «Феномен горькой конфеты», описанный А. Н. Леонтьевым, свидетельствует о начале соподчинения мотивов, преобразовании сознания и рождении личностного смысла. Развитие самооценки связано с выделением различных параметров когнитивной оценки Я и начало дифференциации Я-реального, Я-идеального и Я-зеркального. В области морального развития происходит формирование внутренних этических инстанций, включающих систему моральных образцов поведения и требований к ребенку со стороны взрослых. Ребенок становится субъектом моральной саморегуляции, причем значимым условием является усвоение общественных моральных образцов. Эмоциональное

развитие характеризуется развитием социальных эмоций и качественной перестройкой аффективной сферы, где эмоции приобретают прогнозирующий, предвосхищающий характер. Эмоции начинают выполнять регулятивную функцию. Развитие эмпатии, сопереживания и понимания чувств и состояний другого человека дошкольником становится важным регулятором его поведения в моральных дилеммах.

Завершается дошкольный возраст *кризисом 6-7 лет*. Важнейшие симптомы такого кризиса — потеря непосредственности, кривляние, манерничество (Л. С. Выготский). Ребенок утрачивает прежние детские интересы, становится «закрытым», скрывает свои чувства и переживания от окружающих. Формирование внутренней позиции, интеллектуализация и обобщение аффекта приводят к тому, что отношение к миру теряет непосредственность и начинает регулироваться характером переживания ребенком своих отношений с окружающими его людьми. Другие симптомы — оспаривание родительской просьбы или требования, непослушание, хитрость как нарушение правил, которые прежде выполнялись, демонстративная «взрослость» и стремление не выглядеть и не быть «как маленький» [74]. За негативными симптомами скрывается позитивное достижение ребенка — стремление к новой социально значимой позиции и самостоятельности. «Стертость» кризиса 6-7 лет является показателем сохранения ребенком внутренней позиции «дошкольника», низкого уровня мотивационно-личностной готовности к школе и может стать серьезным препятствием для школьного обучения.

#### **14.4. Психологическая готовность ребенка к школе**

Говоря о школьной зрелости или готовности ребенка к школе, следует выделять морфофизиологическую, предметную (знания, умения и навыки в определенной предметной области, такие как умение читать, считать и пр.) и психологическую готовность. Достижение этих видов школьной зрелости происходит во взаимосвязи, но с известным расхождением во времени, причем каждый из видов готовности играет свою, особую роль в создании предпосылок успешности школьного обучения и адаптации детей к школе. При принятии решения о начале обучения ребенка в школе необходимо учитывать все виды готовности.

Психологическая готовность к школе, необходимое условие успешного обучения первоклассника, — сложная системная характеристика психического развития ребенка 6-7 лет. Она включает сформированность психологических способностей и свойств, обеспечивающих принятие ребенком новой социальной позиции школьника; возможность выполнения им учебной деятельности сначала под руководством учителя, а затем самостоятельно; наличие предпосылок для усвоения системы научных понятий; освоение новых форм кооперации и учебного сотрудничества в системе отношений с учителем и одноклассниками.

Психологическая готовность к школе имеет следующую структуру: личностная готовность, умственная зрелость и произвольность регуляции поведения и деятельности.

*Личностная готовность* включает мотивационную готовность, коммуникативную готовность, сформированность Я-концепции и самооценки, эмоциональную зрелость. Мотивационная готовность предполагает сформированность социальных мотивов (стремление к социально значимому статусу, потребность в социальном признании, мотив социального долга) учебных и познавательных мотивов. Мотивационная готовность характеризуется первичным соподчинением мотивов с доминированием учебно-познавательных мотивов. Коммуникативная готовность выступает как готовность ребенка к произвольному общению с учителем и сверстниками в контексте поставленной учебной задачи и учебного содержания. Коммуникативная готовность создает возможности для продуктивного сотрудничества ребенка с учителем и трансляции культурного опыта в процессе обучения. Важной составляющей коммуникативной готовности является коммуникативная инициатива. Сформированность Я-концепции и самосознания характеризуется осознанием ребенком своих физических возможностей, умений, нравственных качеств, переживаний (личное сознание), характера отношения к нему взрослых, способностью оценки своих достижений и личностных качеств, самокритичностью. Эмоциональная готовность проявляется в освоении ребенком социальных норм выражения чувств и в способности регулировать свое поведение на основе эмоционального предвосхищения и прогнозирования. Показателем эмоциональной готовности к школьному обучению является сформированность высших чувств — нравственных переживаний, интеллектуальных чувств («радость познания»), эстетических чувств (чувство прекрасного). Выражением личностной готовности к школе является сформированность «внутренней позиции школьника», как готовности ребенка принять но-

вую социальную позицию и роль ученика, иерархии мотивов с высокой учебной мотивацией.

*Умственная зрелость* включает интеллектуальную, речевую готовность и сформированность восприятия, памяти, внимания, воображения. Интеллектуальная готовность к школе включает особую познавательную позицию ребенка в отношении мира (децентрацию), переход к понятийному интеллекту, понимание причинности явлений, развитие рассуждения как способа решения мыслительных задач, способность действовать в умственном плане, определенный набор знаний, представлений и умений. Речевая готовность предполагает сформированность фонематической, лексической, грамматической, синтаксической, семантической сторон речи; развитие номинативной, обобщающей, планирующей и регулирующей функций речи; диалогической и начальных форм контекстной речи, формирование особой теоретической позиции ребенка в отношении речевой действительности и выделение слова как ее единицы. Восприятие характеризуется все большей осознанностью, опирается на использование системы общественных сенсорных эталонов и соответствующих перцептивных действий, основывается на взаимосвязи с речью и мышлением. Сенсомоторная координация и развитие мелкой (тонкой) моторики руки являются необходимыми условиями овладения письмом. Память и внимание приобретают черты опосредованности, наблюдается рост объема и устойчивости внимания.

Психологическая готовность в сфере *воли и произвольности* обеспечивает целенаправленность и планомерность управления ребенка своей деятельностью и поведением. Воля находит отражение в возможности соподчинения мотивов, целеполагания и сохранения цели, способностях прилагать волевое усилие для ее достижения. Произвольность — это умение ребенка строить свое поведение и деятельность в соответствии с предлагаемыми образцами и правилами, осуществлять планирование, контроль и коррекцию выполняемых действий.

Психологическая готовность к школе — системное образование. Нарушение и задержка в формировании одного из компонентов психологической готовности влечет за собой нарушение в развитии других компонентов. Наряду с психологической готовностью ребенка к школьному обучению следует говорить о психологической готовности его социального окружения — родителей и учителей — к перестройке системы отношений и сотрудничества с ребенком в соответствии с его новой социальной позицией школьника и индивидуальными психологическими особенностями.



Неравномерность психического развития детей в пределах возрастной нормы обуславливает необходимость комплексной и всесторонней диагностики психологической готовности детей к школе. Решение о сроках и формах обучения ребенка должно приниматься родителями, педагогами и администрацией образовательных учреждений с учетом уровня и особенностей его психологической готовности к школе. Психологическая коррекция должна осуществляться в трех направлениях: формирования соответствующих психологических качеств и способностей ребенка; разработки и реализации педагогами индивидуально-дифференцированного подхода к обучению и воспитанию ребенка; повышения психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах организации оптимальных условий подготовки ребенка к школе и его вхождения в школьную жизнь. Своевременная и возможно более ранняя коррекция, основанная на нецеленаправленной диагностике психического развития ребенка, является эффективной мерой предупреждения явлений школьной дезадаптации. Желательно проводить диагностическую проверку психологической готовности два раза: за шесть-восемь месяцев и за три-четыре месяца до поступления ребенка в школу. В случаях необходимости проводить соответствующую комплексную коррекционную работу.

## Лекция 15

### Младший школьный возраст

#### **15.1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность**

Младший школьный возраст в периодизации Д. Б. Эльконина завершает эпоху детства и определяется хронологическими границами от 6-7 до 12 лет. Младшему школьному возрасту предшествует кризис 6-7 лет. Завершается этот возраст кризисом вступления в подростничество. Это период интенсивной ориентации ребенка в сфере социально-предметных отношений и опережающего развития операционно-технической сферы деятельности и познавательных способностей.

Главная особенность *социальной ситуации развития* в том, что с поступлением в школу ребенок впервые становится субъектом общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности — учебной. Прежняя социальная ситуация развития в отношениях «ребенок — взрослый» распадается на отношения «ребенок — близкий взрослый» и «ребенок — социальный взрослый». Учитель выступает как полномочный представитель общества, носитель социальных норм, правил, критериев оценки и контроля. Обязательность требований и правил диктуется их общественным характером. Отношения со сверстниками также преобразуются в две системы отношений — игровые и дружеские отношения и отношения со сверстниками как партнерами по учебному сотрудничеству. Все отношения ребенка с миром, в семье и вне школы, также опосредуются его новой социальной позицией — позицией школьника.

*Ведущая деятельность* — учебная, предполагающая овладение обобщенными способами действий в системе научных понятий. Учебная деятельность, по определению Д. Б. Эльконина, «трижды» общественна: по содержанию (усвоение социокультурного опыта); по смыслу (является социально значимой и социально оцениваемой); по форме (регулируется социальными нормами и правилами). Общественный характер учебной деятельности нередко вступает в противоречие с индивидуальной формой ее осуществления.

Разрешение этого противоречия, по мнению Г. А. Цукерман [97], лежит в плоскости создания форм учебного сотрудничества со сверстниками.

Существенная характеристика учебной деятельности связана с ее продуктом. Результат — изменения самого субъекта — это есть деятельность по самоизменению. Развитие учебной деятельности в этом значении является предпосылкой к переходу к саморазвитию и самовоспитанию, которые будут реализованы личностью на последующих возрастных стадиях. Внешний результат учебной деятельности — правильно решенная задача, выполненное упражнение расцениваются именно как показатели происходящих в ученике изменений, усвоения знаний и умений, развития познавательных способностей и преобразований личности. Именно этот аспект определяет оценку учебной деятельности — аспект самоизменения учащегося. Учебная деятельность систематически «поворачивает» учащегося на себя самого, на оценку своих способностей в соответствии с социальными нормами и эталонами. Такая ориентация выступает предпосылкой формирования в подростковом возрасте первой формы самосознания подростка — чувства взрослости как социального самосознания, перенесенного внутрь (Д. Б. Эльконин).

В широком смысле слова учебная деятельность представляет собой учение. Однако учение как познание нового и приобретение знаний, умений, способностей и качеств происходит на всех возрастных ступенях развития. Принципиальная особенность учебной деятельности как ведущей деятельности младшего школьного возраста состоит в том, что она направлена на усвоение системы научных понятий, коренным образом трансформирующих сознание ребенка и все его психические функции (Л. С. Выготский).

Ведущая деятельность имеет генезис и определенные этапы становления. Она возникает не сама собой в момент поступления ребенка в школу, а имеет сложную историю возникновения и становления. Первоначально ведущая деятельность является совместноразделенной и осуществляется в сотрудничестве с учителем, затем большинство структурных компонентов учебной деятельности ребенок начинает реализовывать самостоятельно. К ним относятся контроль, оценка, осуществление учебных действий, и, наконец, переход к самостоятельной постановке учебных задач знаменует переход к деятельности самообучения. Особое значение для формирования самостоятельной учебной деятельности имеет учебное сотрудничество со сверстниками. В его рамках дети отрабатывают отдельные компоненты учебной деятельности в ходе взаимного контроля и оценки,

# 1

придумывания друг для друга учебных задач, демонстрации учебных действий и операций своему равноправному и равноценному, в отличие от учителя, партнеру по учебному сотрудничеству. Самостоятельная учебная деятельность — это, по сути, умение учиться. Общая траектория развития учебной деятельности — переход от совместно-разделенной деятельности с учителем к полностью самостоятельной деятельности самообразования и саморазвития.

*Структура учебной деятельности* включает мотивы, учебную задачу, учебные действия и операции, контроль и оценку.

*Мотивация учебной деятельности* включает учебные, познавательные, социальные, соревновательные (статусные), внешние по отношению к содержанию учебной деятельности мотивы (стремление к поощрению, страх наказания за неуспехи). Центральную роль играют учебно-познавательные мотивы как мотивы усвоения обобщенных способов действий в конкретно-предметной области, различающиеся по интенсивности и занимающие определенное место в структуре мотивации (смысловые, мотивы-побудители) и характеризующиеся разной степенью осознанности. Социальные мотивы представлены мотивом, реализующим потребность стать участником общественно значимой и общественно полезной деятельности, занять позицию школьника. Социальные мотивы сообщают стремлению к личным успехам глубокий общественный смысл и выполняют важную воспитывающую роль (Д. Б. Эльконин). Учебно-познавательные и социальные мотивы определяют успешность обучения. В подростковом возрасте учебно-познавательные мотивы могут быть преобразованы в мотивы саморазвития и самовоспитания, что придаст новый импульс и новое качество развитию учебной деятельности.

*Учебная задача* — усвоение общего способа действий применительно к определенной предметной области научных понятий. Учебная задача воплощается в системе заданий, предлагаемых учителем, решение которых должно обеспечить усвоение обобщенного способа действия. Л. С. Выготский указывал, что с самого начала обучения учебная задача должна быть поставлена перед ребенком как задача теоретическая, а не как задание, ориентированное на получение им правильного результата. Например, не просто выполнить упражнение по русскому языку, в котором надо правильно вставить пропущенные гласные, а усвоить правило проверки безударных гласных.

В процессе усвоения учебной деятельности формируется целеполагание — как самостоятельная постановка, выделение, опреде-

ление и осознание младшим школьником учебных целей (задач). Можно говорить о двух типах целеполагания. Первый тип — постановка частных задач на усвоение «готовых знаний» и действий. В этом случае главные задачи — понять, запомнить, воспроизвести. Второй тип — принятие и затем самостоятельная постановка новых учебных задач (определение учебной цели, анализ условий, выбор соответствующего способа действий, контроль и оценка его выполнения). В рамках каждого типа выделяются разные уровни сформированности в зависимости от того, по какому типу осуществляется целеполагание.

*Учебные действия и операции* — конкретные способы преобразования учебного материала в процессе выполнения учебных заданий. Они связаны с содержанием решаемых учебных задач. Учебные действия и операции весьма разнообразны. По мнению В. В. Давыдова [34], можно выделить следующие виды учебных действий моделирующе-преобразующего характера, направленных на построение содержательного обобщения и соответствующего способа ориентации в объекте:

- преобразование ситуации или изменение объектов для обнаружения всеобщего генетического фундаментального исходного отношения между объектами;
- моделирование всеобщего отношения в пространственно-графической или знаково-символической форме (создание моделей);
- преобразование модели отношения для выделения отношений «в чистом виде»;
- выведение и построение серии частных конкретно-практических задач, решаемых общим способом.

Осуществление указанной системы учебных действий необходимо для построения и осознания обобщенного способа действий. В наиболее полном виде такая система учебных действий была разработана для обучения математике и русскому языку в школе под руководством Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова [104].

Оцениваются такие характеристики учебных действий, как степень самостоятельности ученика в их применении, мера усвоения (степень развернутости, уровень выполнения), обобщенность, разумность, осознанность, критичность, временные показатели выполнения [29].

Функция *контроля* в учебной деятельности — обеспечение эффективности учебных действий путем обнаружения отклонений от эталонного образца и внесение соответствующих корректив. Конт-

роль осуществляется над правильностью и полнотой операций, входящих в состав способов действий с научными понятиями. Различают контроль по результату и по способу действия. Понятно, что контроль по результату не отвечает содержанию учебной деятельности и не обеспечивает ее эффективности. Контроль по способу действия первоначально выступает как развернутый пооперационный контроль, который в дальнейшем сокращается и интериоризируется, переходя в конечных формах во внимание к процессу учебной деятельности [29]. Логика развития контроля учебной деятельности состоит в переходе от внешнего контроля к самоконтролю путем постепенной передачи функций контроля от учителя к учащемуся. Диагностируются такие характеристики контроля, как мера самостоятельности выполнения учебной задачи, автоматизированность, направленность на результат или способ действия, критерии контроля, время осуществления: констатирующий, сопровождающий действие, опережающий и прогнозирующий контроль. В ходе развития учебной деятельности ученик переходит от констатирующего к прогнозирующему, забегающему контролю и опережающей коррекции действия.

Действие *оценки* направлено на определение правильности способа действия и соответствующей системы учебных действий. Основная функция оценки — заключение об усвоении обобщенного способа действия (реализации учебной задачи) и санкционирование перехода к выполнению новой учебной задачи. Поэтому оценку надо отличать от отметки в баллах, которая в условно-обобщенной форме сигнализирует об эффективности решения задачи. Оценка, в отличие от отметки, предполагает развернутое описание того, что усвоено и с какими показателями, что не усвоено и какие шаги следует предпринять далее (вернуться к учебной задаче, внеся соответствующие коррективы в ее решение или переходить к следующей задаче). Оценка обеспечивает обратную связь, поэтому она необходима для организации учебной деятельности. Нельзя, как нередко делают в первых классах, аргументируя нежеланием травмировать маленьких учеников, полностью отказываться от оценки. Проблема — в выборе психологически обоснованной позитивной формы оценки и объективировании критериев оценки в форме, понятной и доступной первоклассникам. Итоговая оценка санкционирует факт завершения действий (положительная) или побуждает к их продолжению (отрицательная). Предвосхищающая оценка позволяет ученику адекватно оценить свои возможности в отношении решения поставленной учебной задачи.

В целом, можно выделить следующие уровни сформированности учебных действий:

- отсутствие учебных действий как целостных «единиц» деятельности (ученик выполняет лишь отдельные операции, может только копировать действия учителя, не планирует и не контролирует свои действия, подменяет учебную задачу задачей буквального заучивания и воспроизведения);
- выполнение учебных действий в сотрудничестве с учителем (требуются разъяснения для установления связи отдельных операций и условий задачи, ученик может выполнять действия по постоянному, уже усвоенному алгоритму);
- неадекватный перенос учебных действий на новые виды задач (при изменении условий задачи не может самостоятельно внести коррективы в действия);
- адекватный перенос учебных действий (самостоятельное обнаружение учеником несоответствия между условиями задачи и имеющимися способами ее решения и правильное изменение способа в сотрудничестве с учителем);
- самостоятельное построение учебных целей (самостоятельное построение новых учебных действий на основе развернутого, тщательного анализа условий задачи и ранее усвоенных способов действия);
- обобщение учебных действий на основе выявления общих принципов построения новых способов действий и выведение нового способа для каждой конкретной задачи.

## 15.2. Проблема психологической адаптации ребенка к школе

Уникальность кризиса 6-7 лет и перехода на новую возрастную стадию состоит в том, что это единственный возрастной кризис детства, планируемый «сверху» — обществом, носящий ярко выраженный соционормативный характер. Нормативные возрастные кризисы детства в основе своей имеют встречное движение как «снизу», обусловленное противоречием между местом ребенка в системе социальных отношений и «перерастанием» его возможностей, так и «сверху», обществом, задающим нормативную траекторию развития, причем, как правило, ведущая роль принадлежит самому ребенку. Кризис 6—7 лет и последующий переход ребенка к школьно-

му обучению, пожалуй, единственный в своем роде, в котором перестройка социальной ситуации развития и перевод в новую социальную позицию осуществляется нередко без должного учета зрелости «внутренних» предпосылок — особенностей личностного и умственного развития самого ребенка.

В связи с переходом ребенка к школьному обучению возникает проблема психологической адаптации ребенка к школе как проблема освоения им нового социального пространства развития и новой социальной позиции — позиции школьника. Проблема психологической адаптации ребенка к школе является одной из наиболее актуальных проблем переходного периода от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту. По данным разных авторов, от 20-25% детей с низкими показателями адаптации и симптомами школьной дезадаптации и до 60% детей с трудностями обучения и симптомами неблагополучия освоения новой социальной действительности нуждаются в направленной психологической коррекционной и профилактической помощи [21, 38, 41]. Школьная дезадаптация может происходить по познавательному и личностному типу, а также принимать тотальный характер.

Психологическое содержание адаптации к школе составляет процесс ориентации и освоения ребенком новой социальной ситуации развития в целостном единстве ее составляющих.

1. Принятие ребенком новой социальной позиции школьника и «присвоение» нового социального статуса, находящее выражение в формировании внутренней позиции школьника [12, 65].

2. Присвоение основных компонентов учебной деятельности и переход к последующему самостоятельному ее осуществлению. Учебная деятельность не становится ведущей «автоматически» лишь благодаря фактическому изменению социальной позиции ребенка, а имеет свой генезис и определенную динамику развития. Учебная деятельность реализуется лишь в определенной системе социально заданных форм сотрудничества, как с социальным взрослым, так и со сверстниками.

3. Освоение ребенком новых форм кооперации и учебного сотрудничества в системах «ученик — учитель» и «ученик — ученики» [97]. Особый характер переходного периода от дошкольного к младшему школьному возрасту обусловлен тем, что именно общество и представляющий общество взрослый проектируют и определяют новую социальную позицию ребенка. Таким образом, социальная позиция школьника задает систему прав и обязанностей,



способы и формы его включения в образовательные институты, преобразует всю систему отношений ребенка с миром.

4. Целенаправленная перестройка системы отношений «ребенок — социальный взрослый» и «ребенок — близкий взрослый (родители)» во всех сферах жизнедеятельности ребенка, инициированная и управляемая взрослым.

Проектирование и создание новой социальной ситуации развития в этот период осуществляется в процессе взаимодействия взрослого и ребенка. Признавая управляющую роль взрослого, мы хотим подчеркнуть значение активности самого ребенка, как в отношении выбора новой социальной позиции школьника (принятие или отвержение), так и в отношении конструирования адекватных новому социальному пространству развития видов деятельности и форм сотрудничества. Управляющая роль взрослого реализуется в процессе общения, создающего необходимые предпосылки и условия, обеспечивающие последовательное формирование перечисленных выше компонентов.

Исследование условий и динамики психологической адаптации детей к школе обнаружило влияние неблагоприятных факторов среды в генезисе школьной дезадаптации. Была показана роль неадекватных методов воспитания и позиции педагогов, семьи, отвержения ребенка сверстниками и детским коллективом в возникновении трудностей адаптации к школе. Психологическая готовность к школе в целостной системе ее составляющих — мотивационной, личностной, коммуникативной, интеллектуальной, сформированности произвольности регуляции поведения и деятельности, — напротив, является необходимым условием успешного освоения ребенком новой социальной позиции и учебной деятельности. Вместе с тем остается открытым вопрос — является ли психологическая готовность ребенка к школе достаточным условием успешной школьной адаптации?

Показано, что принудительный переход ребенка от дошкольной жизни к школьной порождает четыре типа дезадаптивного поведения разной степени тяжести — пассивный протест, активный протест, соматизацию, невротизацию [87]. Все эти виды дезадаптивного поведения требуют прицельной незамедлительной психологической коррекции, а в ряде случаев и психотерапевтической помощи. Основными направлениями оказания психологической помощи детям с трудностями школьной адаптации являются формирование соответствующих компонентов психологической готовности ребенка к школе; помощь ребенку в освоении нового социального про-

странства общения и сотрудничества; оптимизация среды («терапия средой») — повышение квалификации педагогов, работа с детским коллективом, повышение общей коммуникативной компетентности учителей и детей.

Успешность психологической адаптации ребенка к школе определяется не только высоким уровнем психологической готовности самого первоклассника, составляющей необходимое, однако не достаточное условие адаптации, но и психологической готовностью ближайшего социального окружения — родителей и учителей — перестроить систему общения и взаимодействия с ребенком с учетом его индивидуально-личностных особенностей. Изменение социальной ситуации развития ребенка на макроуровне (поступление в школу) должно быть дополнено, а в случае дефицита интеллектуальных, умственных и коммуникативных средств компенсировано адекватным этому «дефициту» изменением микросоциальной ситуации развития. Задачами такой работы должна стать не только коррекция умственного развития ребенка, но и формирование чувствительности учителей и родителей к возрастным и индивидуально-психологическим особенностям детей; понимание возможностей и ограничений деятельности ребенка и установление адекватной системы ожиданий и требований к нему, соотношенных с его зоной ближайшего развития; выработка рекомендаций по организации совместной учебной деятельности и сотрудничества с детьми.

### 15.3. Психологические новообразования младшего школьного возраста

Психологические новообразования младшего школьного возраста формируются в учебной деятельности, поэтому их содержание и качество определяются содержанием и особенностями организации учебной деятельности, уровнем ее сформированности у младшего школьника. В. В. Давыдов [34] сформулировал положение о том, что содержание и формы организации учебной деятельности проектируют определенный тип сознания и мышления учащегося. Если содержание обучения — эмпирические понятия, то результатом становится формирование эмпирического мышления. Если обучение направлено на усвоение системы научных понятий, то у ребенка формируется теоретическое отношение к действительности и на его основе теоретическое мышление и основы теоретического сознания. Л. С. Выготский связывал с усвоением системы науч-

ных понятий в младшем школьном возрасте коренное преобразование системного строения сознания ребенка в направлении формирования системы высших психических функций, образующих иерархию во главе с понятийным мышлением.

Центральной линией развития выступает *интеллектуализация* и, соответственно, формирование опосредствованности и произвольности всех психических процессов. Восприятие преобразуется в наблюдение, память реализуется как произвольное запоминание и воспроизведение с опорой на мнемотехнические средства (например, план) и становится смысловой, речь становится произвольной, построение речевых высказываний осуществляется с учетом цели и условий речевой коммуникации, внимание становится произвольным. Центральными новообразованиями являются словесно-логическое мышление, вербальное дискурсивное мышление, произвольная смысловая память, произвольное внимание, письменная речь.

В рамках деятельностного подхода выделяют следующие новообразования младшего школьного возраста: анализ, рефлексия, планирование (реализацию внутреннего плана действий), способность к генерализации отношений в образной форме в восприятии [78]. В зависимости от содержания и способов организации учебной деятельности каждое из указанных умственных действий может принимать одну из двух форм, соответствующих уровням теоретического и эмпирического мышления. Они могут рассматриваться как высший и низший уровни развития.

*Анализ* — выделение в целом его частей, компонентов, «единиц». Может осуществляться в виде теоретического и эмпирического анализа. Эмпирический анализ — выделение рядоположных элементов на основе внешнего сходства и различия без различения степени их существенности. Теоретический анализ предполагает дифференциацию условий на необходимые и случайные, с выделением «единиц», составляющих общую основу всех внешне различных явлений данного класса и раскрывающих закономерности их отношений.

*Рефлексия* — рассмотрение и осознание человеком оснований своего действия. Можно выделить два вида рефлексии — формальную и содержательную. Формальная рефлексия предполагает осознание конкретного частного действия и условий его выполнения, которые носят внешний и ситуативный характер. Другими словами, рефлексия дает ответ на вопросы: «Как это делать?», «Что нужно учитывать?». Содержательная рефлексия отражает зависимость действия от общих и существенных условий его выполнения, отве-

чая на вопросы: «Почему нужно делать именно так?», «Каковы причины успешности и неуспешности действия?». Содержательная рефлексия составляет основу критичности деятельности человека и четкого осознания границ и возможностей ее осуществления.

*Планирование* — количество «шагов» и вариантов реализации действия, которые может предусмотреть и проконтролировать субъект во внутреннем плане в процессе выполнения действий. Особенность планирования состоит в том, что действие «проигрывается» в умственном внутреннем плане до реального исполнения, что позволяет избежать проб и ошибок и обеспечить высокую эффективность действий. Планирование в зависимости от уровня развития выступает в двух видах: пошаговое (пооперационное) и планирование целостного действия. Более низкий уровень пошагового планирования характеризуется тем, что отдельные звенья не связываются воедино, и элементы планирования перемежаются исполнением. На этом уровне действие осуществляется со значительным числом ошибок. На уровне целостного планирования субъект усматривает отношения и зависимости между отдельными шагами и операциями, может проследить и соотнести различные варианты выполнения действия и уже во внутреннем плане отдать предпочтение более эффективному варианту действий.

В зависимости от содержания обучения память развивается либо в преимущественно образной форме (эмпирический тип мышления), либо в равной мере эффективно развиваются образная и вербальная память (теоретический тип мышления). Уровень развития мнемических действий оказывается в прямой зависимости от сформированности умственных действий анализа, рефлексии и планирования.

*Развитие самооценки* также определяется сформированностью учебной деятельности. Устойчивая, адекватная и рефлексивная, осознанная самооценка наблюдается у младших школьников с высоким уровнем сформированности учебной деятельности [40]. Так, чем выше уровень рефлексивности, тем больше широта диапазона критериев оценки и самооценки личностным качествам, выше умение соотносить эти критерии, больше сдержанности и критичности в оценке другого человека и самого себя, выше готовность к принятию личности другого и меньше категоричности и однозначности в суждениях.

## Лекция 16

### Подростковый возраст

#### 16.1. Место подросткового возраста в периодизации

Подростковый возраст имеет социально-историческую природу. Этот возраст выделяется исследователями как этап развития относительно поздно — до XVIII в. завершение детства связывалось с половым созреванием, сразу по его окончанию следовал период вступления во взрослость. Впервые на проблемы подросткового возраста обратил внимание Ж.-Ж. Руссо, охарактеризовав его как «второе рождение» и связывая этот период жизни с ростом самосознания. Идея Ж.-Ж. Руссо была воспринята и творчески развита Г. С. Холлом, которого называют «отцом» психологии переходного возраста. Заслуга исследователя — в разработке первой психологической концепции подросткового возраста. Холл выделял в качестве основного содержания возраста кризис самосознания, с преодолением которого приходит «чувство индивидуальности». Подростковый возраст был определен им как период «бури и натиска», обусловленный разрывом между наступлением социальной и сексуальной зрелости.

Основная характеристика подросткового возраста — его *противоречивость*. Противоречивость находит выражение в следующих особенностях возраста:

1. *Промежуточный, переходный между детством и взрослостью возраст*, совмещающий характеристики того и другого возраста, определяя маргинальность личности в этот период. Включенность и в мир взрослых, и в мир детства обуславливает тревожность, эмоциональную неустойчивость, конфликтность, максимализм, застенчивость подростка. Открытие феномена «подростковой субкультуры» свидетельствует о маргинальности и переходности этого периода [80]. Отрочество (подростничество и юность) представляют собой социокультурный феномен, продолжительность которого определяется особенностями социальной и технологической организации общества. Возрастание периода отрочества — тенденция индустриального и постиндустриального общества.

2. *Гетерохронность развития* отражена в несовпадении точек достижения морфофизиологической, половой, интеллектуальной и социальной зрелости; Л. С. Выготский указывал, что половое созревание начинается и завершается раньше, чем подросток достигает зрелости социокультурного развития [22].

3. Подростничество является одновременно *возрастом социализации и индивидуализации* (открытия и утверждения своего уникального и неповторимого Я в форме развития самосознания и эгоидентичности).

Противоречивость подросткового возраста обуславливает ряд проблем. Во-первых, является ли этот возраст стабильным или критическим? Перечисленные особенности возраста дают основания ряду исследователей рассматривать подростковый возраст как непрерывный кризис (Ш. Бюлер, Л. И. Божович). Другая, более обоснованная, на наш взгляд, позиция рассматривает подростковый возраст как стабильный, отделенный кризисами от других возрастов (Д. Б. Эльконин, Э. Эриксон).

Другая проблема, связанная с противоречивостью подросткового возраста, — *различия в определении его хронологических границ*. Ш. Бюлер определяла подростковый возраст по критерию пубертатности (полового созревания). Психологические симптомы переходного возраста появляются уже в 11-12 лет, затем следует пубертатная стадия (12-17 лет) и юность (18 - 21-23 года). Бюлер выделяла негативную и позитивную фазы подросткового возраста. Негативная фаза продолжается с 11 до 13 лет у девочек и с 14 до 16 лет у мальчиков. В юношеском возрасте происходит относительная стабилизация характера и проявляются черты зрелости. Э. Шпрангер включал подростковый возраст в юношеский, границы которого он определял 13-19 годами у девушек, 14-22 — у юношей. Подростковая фаза (14-17 лет) характеризуется кризисом, связанным с освобождением от детской зависимости. Шпрангер также выделял в качестве основных новообразований этого возраста открытие Я, возникновение юношеской рефлексии, осознание своей индивидуальности. Заслуга Э. Шпрангера состоит в выделении трех вариантов прохождения юности [цит. по изд.: Кон И. С., 44]: 1) резкие бурные изменения, классическое «кризисное» течение; 2) постепенное усвоение ценностей взрослого общества без явных личностных изменений; 3) быстрая психологическая перестройка личности без выраженных негативных симптомов вследствие саморазвития и самостроительства.

В периодизации жизненного цикла Б. Ньюмен и П. Ньюмена, разработанной на основе концепции Э. Эриксона, подростковый

возраст включен в хронологические границы 13-18 лет, а юношеский — 18-22 лет. В период подросткового возраста сущность психосоциального кризиса составляет выбор между групповой и диффузной идентичностью. Основными задачами развития этого периода являются: общение со сверстниками в группе, эмоциональное развитие, формирование формально-логического интеллекта, создающего основу для дальнейшего развития самосознания. В юности психосоциальный кризис предполагает выбор между личностной идентичностью и диффузией, а задачи развития — автономизацию от родителей, достижение идентичности, включая идентичность социальных ролей, интериоризацию моральных норм, выбор профессиональной карьеры и начало ее реализации (получение образования).

Д. Б. Эльконин [104] выделяет эпоху подростничества, включающую два периода: младший подростковый возраст (12-14 лет), в котором ведущей деятельностью является интимно-личностное общение, и старший подростковый возраст или раннюю юность (15-17 лет), где учебно-профессиональная деятельность выступает в качестве ведущей. Период юности (18-21 год) традиционно рассматривается, начиная с работ Л. С. Выготского, как начальная фаза вступления во взрослость.

## **16.2. Социальная ситуация развития, ведущая деятельность и психологические новообразования**

Р. Хевигхерст [114] считает центральной задачей развития подросткового возраста самоопределение в системе ценностей, общения и отношений между людьми. Данная задача определяет следующие направления развития:

- освоение «новой телесности», связанной с процессами полового созревания, формирование полоролевой идентичности и телесного образа Я;
- развитие абстрактного мышления;
- приобретение навыков межличностного общения с представителями своего и противоположного полов, вхождение в группу сверстников;
- становление новых отношений в семье на основе освобождения от родительской опеки, автономии и независимости (преодоле-

ние эмоциональной зависимости при сохранении потребности в психологической и материальной поддержке);

- выработка жизненной философии и системы ценностей;
- постановка задач будущего в области карьеры и образования;
- подготовка к семейной жизни.

Проблема формирования эго-идентичности в юности разрабатывалась в концепции Э. Эриксона и теории статусов идентичности Д. Марсиа, закономерности формирования эмоциональной независимости от семьи в психоанализе, формирования абстрактного мышления и формально-логических операций — в концепции Ж. Пиаже.

Формирование самосознания на основе самопознания, обусловленного развитием интеллекта и рефлексии, приводит к формированию в подростковом возрасте новой формы эгоцентризма. Д. Элкинд так характеризует *подростковый эгоцентризм*: феномен вообразимой аудитории и миф о собственной исключительности. Феномен вообразимой аудитории заключается в убежденности подростка, что он постоянно находится в центре внимания окружающих людей, достаточно критично к нему настроенных. Отсюда тревожность и неуверенность, обусловленные переживанием чувства «как на сцене», чрезмерная чувствительность к чужим мнениям, уязвимость, сосредоточенность на мысли, как его оценивают окружающие, демонстративное поведение «на публику». Миф о собственной исключительности состоит в убежденности подростка в уникальности внутренних переживаний, собственной неуязвимости («с другими может что-то случиться, со мной — никогда»). Подростковый эгоцентризм рождает чувство одиночества («никто меня не понимает»), саркастическое и критичное отношение к другим людям как защиту от оценок «вообразимой аудитории», высокую эмоциональную напряженность, нередко склонность к самолюбованию. Преодоление подросткового эгоцентризма связано, по мнению Ф. Райса, с развитием общения со сверстниками и формированием эго-идентичности [80].

В отечественной психологии возникновение и развитие *самосознания* рассматривают как центральное психологическое новообразование подросткового возраста. Л. С. Выготский считал, что самосознание подростка есть социальное сознание, перенесенное внутрь [22]. Д. Б. Эльконин в качестве центрального новообразования младшего подросткового возраста рассматривал *чувство взрослости*, через которое подросток сравнивает и отождествляет себя с други-



ми, строит свои отношения и трансформирует свою деятельность [104]. Чувство взрослости — особая форма самосознания. Ее «особость» состоит в том, что самосознание выступает в аффективной форме переживания. Кроме того, это есть форма осознания своих социальных, а не индивидуальных качеств. Подростковый возраст предполагает постепенное развитие взрослости как готовности ребенка к жизни в обществе взрослых как равноценного и равноправного участника. Следует различать объективную взрослость как объективную готовность принять права и обязанности взрослого члена общества и субъективную готовность как часто неосознанное отношение к себе как к взрослому (чувство взрослости) и тенденцию взрослости. Возникновение чувства взрослости напрямую не связано с половым созреванием, а определяется тем, какое значение придает ему сам подросток. Д. Б. Эльконин выделяет различные виды взрослости: £

- социоморальную — как участие в заботе о семье, близость и дружеские отношения со взрослым, автономия и готовность к отстаиванию своих морально-этических убеждений и принципов, поступков и взглядов;
- интеллектуальную — деятельность, включающую элементы самообразования, интеллектуальные увлечения и ценности;
- внешнюю — романтические отношения со сверстниками, характер развлечений, взрослость во внешнем облике и манере поведения.

Очевидно, что продуктивны с точки зрения решения задач развития социоморальная и интеллектуальная взрослость. Показателями чувства взрослости являются требование подростка, чтобы к нему относились как к взрослому; стремление к самостоятельности и автономии; наличие собственной линии поведения. Условиями формирования чувства взрослости являются сфера, содержание и характер самостоятельности подростка; отношение взрослых к подростку и его самостоятельности (поощрение или ограничение); отношения со сверстниками. Формирование чувства взрослости осуществляется в интимно-личностном общении со сверстниками, где происходит моделирование, опробование и освоение «взрослых» отношений и сотрудничества, основанных на уважении, равноправии, доверии и верности. Для подросткового возраста характерна особая чувствительность к морально-этическому «кодексу товарищества», в котором заданы важнейшие нормы социального поведения взрослого мира.

Старший подростковый возраст характеризуется особой социальной ситуацией развития — подросток стоит на пороге взрослой жизни и общество ставит перед ним задачу самоопределения в профессиональной сфере. Ведущей деятельностью становится учебно-профессиональная как усвоение системы научных понятий в контексте предварительного профессионального самоопределения. Выбор профессии предполагает формирование намерений через фазы предварительного выбора и практического принятия решения с определением уровня квалификации и формы профессиональной подготовки. Основной целью самоопределения в старшем подростковом возрасте, по мнению Н. С. Пряжникова [77], является формирование внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего профессионального, жизненного, личного развития, готовности к рассмотрению себя во временной перспективе и способности самостоятельно находить личностно значимые смыслы в конкретной профессиональной деятельности. Профессиональное самоопределение требует определенного самоограничения и критичного соотнесения собственных возможностей, интересов, способностей с возможностями и ограничениями профессии.

Самоопределение становится важнейшим новообразованием возраста, являясь выбором будущего пути, определением цели и смысла будущей жизни [12]; формирование целостной смысловой системы «Я и общество» предполагает выбор профессии, но к нему не сводится. Личностное самоопределение имеет ценностно-смысловую природу и предполагает активное определение подростком своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей и смысла своего существования [32]. Важными новообразованиями ранней юности являются *ценностные ориентации в сфере идеологии и мировоззрения, построение жизненных планов во временной перспективе*. Воля обеспечивает выбор жизненных целей в условиях конкуренции мотивов, осуществление нравственного выбора в ситуации моральных дилемм, способность прилагать усилия в достижении целей.

Важными новообразованиями когнитивной сферы являются становление формально-логического интеллекта, гипотетико-дедуктивного мышления, когнитивного стиля, дивергентного мышления, рефлексии, основанной на формальном интеллекте. Учебная деятельность приобретает черты деятельности по саморазвитию и самообразованию.

Подростковый возраст — сенситивный период для *морального развития*. В периодизации Л. Кольберга [115] выделяются три основных периода морального развития: преконвенциональный, конвенциональный и постконвенциональный.

*Преко́нвенциональный период* включает две стадии: стадию гетерономной морали и стадию инструментального индивидуализма, равноценного обмена (соответствует дошкольному и младшему школьному возрасту). На стадии гетерономной морали подчинение нормам основано на желании избежать наказания, подчинении власти авторитетов. Первостепенное значение имеют физические последствия поступков, а не их психологическое значение для других людей. Суждения о правильности или неправильности поступка основываются на его объективных последствиях, т. е. на том, какова реакция власти на совершенный поступок. Вторая стадия преко́нвенционального периода (от 7-8 лет) — стадия инструментального индивидуализма и равноценного обмена. Основной принцип — следование собственным интересам и потребностям при понимании, что другие также преследуют свои интересы. С точки зрения социальной перспективы, на этой стадии доминирует индивидуалистическая позиция: убеждение в том, что все люди пытаются реализовать свои собственные интересы, вследствие чего интересы разных людей сталкиваются, поэтому право — относительно. Справедливость рассматривается как система обмена: «ты мне, я — тебе», с равенством обмениваемых благ. Это инструментальная мораль, поскольку считается абсолютно нормальным использование других как средства удовлетворения собственных интересов.

*Конвенциональный период* является вторым периодом морального развития человека. Именно этот период характерен для подросткового возраста. Конвенциональный уровень также включает две стадии: взаимных ожиданий и взаимоотношений, межличностной конформности (10-14 лет) и ориентации на социальный закон и порядок. На стадии взаимных ожиданий первостепенное значение приобретает принцип «быть хорошим», стремление соответствовать социальным ожиданиям. Важным становится сохранение взаимоотношений доверия, расположения, уважения, благодарности. Характерна потребность «быть хорошим» в своих собственных глазах и в глазах других. Здесь действует золотое правило, определяемое известным латинским выражением: *Quod tibi fieri non vis, alteri ne feceris* (Не делай другому того, чего сам себе не желаешь). Дети и подростки, уровень морального развития которых соответствует этой стадии, учитывают, прежде всего, социальные взаимоотношения, осо-

бенно с близкими и значимыми людьми, ставя их выше своих собственных интересов. Стадия социального закона и порядка основным приоритетом считает установленный по конвенции закон (15-17 лет). Законы и правила должны выполняться, кроме тех неординарных случаев, когда они вступают в противоречие с другими социальными обязанностями. Право человека соотносится с социальным, групповым и институциональным правом. Человек, моральное развитие которого соответствует этой стадии, поддерживает функционирование социальных институтов, старается не нарушать правила системы, построенной на всеобщем выполнении правил.

*Постконвенционный период* является третьим периодом морального развития человека. Он включает стадию социального контракта на основе учета прав личности и стадию универсальных этических принципов. Стадия социального контракта в развитии морального сознания достигается лишь немногими подростками. Стадия социального контракта характеризуется убежденностью в том, что люди придерживаются различных ценностей и мнений. Различные социальные группы имеют разные ценностные приоритеты, придерживаются различных правил, которые всегда должны соблюдаться в интересах справедливости. Существуют всеобщие ценности и права, такие как жизнь, свобода, которые приоритетны в любом обществе вне зависимости от мнения большинства. Люди, моральное развитие которых характеризуется стадией социального контракта на основе учета прав личности, испытывают ответственность перед законом, оставаясь верными ему во имя защиты прав других людей и процветания общества. Чувство ответственности распространяется на взаимоотношения в семье, дружбе, межличностных связях, в работе. В основе морального мышления на этой стадии лежит убеждение в том, что законы и обязанности строятся на утверждении: большее благо для большего числа людей. Последняя стадия морального развития человека — стадия универсальных этических принципов. Для этой стадии характерно следование избранным личностью этическим принципам и признание тех законов и социальных соглашений, которые основаны на универсальных моральных нормах. Если закон не соответствует этим принципам, то субъект в случаях необходимости преступает закон и действует в соответствии со своими этическими убеждениями. Эти принципы являются универсальной основой справедливости: равенства человеческих прав и уважения достоинства человека как личности\* Однако исследования Л. Кольбергом различ-

ных возрастных групп показали, что шестая стадия — стадия универсальных этических принципов — является настолько труднодостижимой, что впоследствии он отказался от ее учета.

Подростковый возраст традиционно рассматривается как «опасный» и трудный. Современная возрастная психология в качестве практических задач рассматривает организацию психологической помощи, профилактики и коррекции в решении таких проблем подросткового возраста, как оптимизация образовательной системы для создания благоприятных условий для всестороннего умственного и личностного развития подростков; оказания психологической помощи в самопознании и личностном росте, разрешении проблем и конфликтов детско-родительских отношений, обеспечении условий преодоления инфантильной зависимости от родителей, профилактики явлений отклоняющегося и противоправного поведения подростков, агрессии, наркомании и токсикомании, ранней сексуальной жизни, до подростковой беременности и девиантного материнства.

#### 17.1. Критерий достижения зрелости

Зрелость — самая продолжительная и наименее изученная фаза жизненного цикла. Существенная проблема зрелости состоит в выделении критерия дифференциации зрелости, который позволил бы отделить взрослого человека от человека, еще не достигшего зрелости. Зрелость имеет социально-историческую природу и не определяется напрямую хронологическим возрастом. Критерием зрелости является достижение личностью психологической зрелости как способности принимать ответственность, логические решения, сопереживать другим людям, справляться с фрустрацией и принимать свою социальную роль [118]. Психологическая зрелость характеризуется: способностью к самоактуализации (А. Маслоу); расширением чувства Я с включением работы, учебы, семьи, политики, религии, хобби и других видов значимой активности; эмоциональным принятием других; чувством эмоциональной безопасности; адекватным восприятием реальности и самого себя как личности; наличием жизненной философии (Г. Олпорт).

#### 17.2. Проблема периодизации

Эпоха зрелости включает раннюю зрелость (молодость), среднюю зрелость, позднюю зрелость (старение, старость и долгожительство). Учитывая необходимость дифференциации хронологического, биологического, социального и психологического возраста, возникает проблема выделения критериев определения зрелости и построения периодизации. С переходом к зрелым возрастам происходит изменение характера психического развития человека — от развития преимущественно в форме присвоения социально-культурного опыта к развитию в форме созидания культуры и самостроительству. Если в детстве ведущим процессом был процесс социализации, то в зрелости доминируют процессы индивидуации

личности (К. Г. Юнг). Основой деятельности человека в этот период жизни является его творческая активность, занятия философией, искусством, духовной практикой и др.

Другая проблема периодизации зрелых возрастов — признание существования *нормативных возрастных кризисов*. Нормативные кризисы, как и стабильные возрасты, имеют социально-историческую культурную природу. Например, кризис середины жизни является в истории общества относительно поздним образованием. Кризис возникает только тогда, когда появляется необходимость выбора пути самореализации личности в условиях свободы личного выбора. Например, в Средневековье жизнь была предопределена в сфере профессии, семьи, религии, личного выбора фактически не было (за исключением некоторых социальных категорий) и кризисных явлений также не было (Б. Майерс). В современном обществе личность стоит перед множеством альтернативных возможностей, что и обуславливает необходимость выбора в условиях его необратимости. Любой выбор одновременно есть самоограничение и принятие личной ответственности — отсюда вытекает необходимость нормативных кризисов личностного развития как ценностно-смысловых кризисов «пересмотра и подведения жизненных итогов». Л. И. Анциферова считает [4], что причиной кризисов зрелых возрастов является осознание личностью несоответствия своего уровня профессионализма для решения поставленных жизненных задач вследствие ускорения темпов социального развития. Выход из кризиса автор видит в непрерывном образовании и совершенствовании личности.

Сегодня можно считать доказанным положение о том, что не только в детстве, но и в зрелости мы наблюдаем характерное чередование стабильных и кризисных возрастов (Э. Эриксон, Д. Левинсон). Нормативные кризисы зрелости имеют ряд особенностей, отличающих их от кризисов детства и подростничества. Во-первых, они возникают реже, что обусловлено снижением темпа психического развития с возрастом. Во-вторых, они не столь явно, как кризисы детства, привязаны к хронологическому возрасту. Это обстоятельство и стало причиной для бурной дискуссии о том, существуют ли вообще нормативные кризисы зрелости. В-третьих, протекание кризиса более осознанно, чем в детстве, и преимущественно во внутреннем, скрытом для внешнего наблюдения плане [14]. Подчеркнем, что отличительной особенностью кризисов зрелости является то, что по своему психологическому содержанию они принадлежат к ценностно-смысловым кризисам. В ряде периодизаций возрастные кризисы зрелости получили название *переходные периоды* [48].

Наиболее известными являются периодизации зрелого возраста Э. Эриксона, Д. Левинсона, Ш. Бюлер, Р. Гоулда. Критериями описания возрастов выступают задачи развития, которые решает личность.

Р. Хевигхерст выделяет следующие задачи развития для молодости:

- поиск брачного партнера и создание семьи;
- формирование семейной системы (выработка семейных ценностей и уклада, формирование ролевой структуры семьи);
- начало реализации родительской функции и воспитание детей;
- принятие ответственности за семью;
- развитие профессиональной карьеры;
- развитие социальных отношений и принятие гражданской ответственности.

Р. Гоулд добавляет к задачам развития приобретение независимости от родителей и самоисследование, а Г. Шихи — дальнейшее развитие идентичности.

Задачами развития зрелости являются:

- помощь детям;
- выполнение социальных и гражданских обязанностей;
- удовлетворительное выполнение профессиональных обязанностей;
- развитие видов досуга и отдыха;
- принятие и приспособление к физиологическим изменениям;
- адаптация к стареющим родителям (Р. Хевигхерст);
- переживание кризиса середины жизни;
- перестройка или реконструкция Я-концепции (Г. Шихи);
- достижение жизненных целей и постановка новых (Р. Гоулд).

Наконец, задачами развития старости являются приспособление к снижению физических сил и здоровья; приспособление к выходу на пенсию и снижению материального уровня жизни; адаптация к смерти супруга; принятие своей будущей смерти (Р. Хевигхерст).

В периодизации Б. Ньюмен и П. Ньюмена (1990), основанной на периодизации Э. Эриксона, отмечены периоды ранней зрелости, средней зрелости, поздней зрелости и старости на основе выделения задач развития (см. выше) и соответствующих им достижений, психосоциального кризиса и «центрального процесса» как особого рода активности личности. Ранняя зрелость (22-34 года) характеризу-



ется разрешением кризиса «интимность против изоляции», освоением жизненных ролей и формированием жизненной перспективы; выраженной тенденцией к росту; ориентацией на социальные часы как время социальной желательности заключения брака, начала выполнения родительской функции и достижения определенных ступеней карьерного роста; функциональной автономией мотивов. Происходит формирование близких отношений доверия со сверстниками (супругом и друзьями, коллегами в профессии). Средняя зрелость (34-60 лет) направлена на укрепление семейных отношений, организацию дома и быта; воспитание детей и развитие родительской позиции, строительство карьеры. Разрешение психосоциального кризиса как выбора между продуктивностью и стагнацией связано с центральным процессом взаимодействия личности с социальным окружением и развитием творчества. Поздняя зрелость (60-75 лет) ставит перед личностью задачи сохранения интеллектуального уровня, перефокусирование активности на новые роли и виды деятельности; подведение итогов жизни и принятие их; развитие позиции в отношении завершения жизни и смерти. Центральным процессом, лежащим в основе разрешения кризиса «интеграция — распад и отчаяние», выступает интроспекция как рефлексивное размышление о жизни. Наконец, задачи развития в старости (от 75 лет и старше до смерти) выступают как совладание с физическими изменениями, связанными со старостью, формирование перспективы осознания человеческой жизни в истории. Психосоциальный кризис как дихотомия «бессмертие-угасание» разрешается благодаря социальной поддержке.

Интересна периодизация зрелости, предложенная В. Ф. Моргуном и Н. Ю. Ткачевой на основе критерия ведущей деятельности [63]. Авторы выделяют пять периодов: юность (18-23 года), молодость (24-30 лет), расцвет (31-40 лет), зрелость (40-55 лет), пожилой возраст (55-75 лет), старость (75-90 лет), долгожительство (после 90 лет). Ведущей деятельностью юности является деятельность самоопределения — личностная и профессиональная. Молодость рассматривается как «время путешествий», разворачивающихся в сфере поисков себя, своей индивидуальности, осознания себя как взрослого. Ведущая деятельность молодости — профессиональная, поиски себя реализуются в специализации и приобретении мастерства и индивидуального стиля. Переход к расцвету осуществляется через кризис 30 лет, предполагающий преобразование образа жизни. Период расцвета — золотой возраст, когда творчество становится центром продуктивной жизни личности и возникает стрем-

ление к самосовершенствованию. Переход к зрелости (около 40 лет) представляет собой ярко выраженный нормативный кризис, в основе которого лежит осознание утраты молодости и неизбежности конца. Зрелость — вершина развития профессиональной деятельности, когда ведущим становится коллективное творчество. В пожилом возрасте место ведущей деятельности занимает общение и наставничество как стремление передать другим накопленный жизненный опыт и профессиональное мастерство. В старости самообслуживание становится ведущей деятельностью личности.

### 17.3. Возрастные кризисы

Признанными нормативными возрастными кризисами зрелости считают: кризис «вступления в раннюю зрелость» (17-22 года); кризис 30 лет; кризис середины жизни (40-45 лет); кризис 50-55 лет; кризис прекращения активной профессиональной деятельности и выхода на пенсию (65 лет).

Д. Левинсон, описывая кризис «вступления в раннюю зрелость» (17-22 года), выделяет две основные задачи этого возраста — сепарацию от родителей и поиск своего места во взрослом обществе. Процесс сепарации может осуществляться как уход из родительского дома, уменьшение финансовой зависимости, принятие новых социальных ролей, за счет которых человек становится более автономен и ответственен. Внутренним содержанием сепарации становится дифференциация — я и родители — с установлением новых личностных границ и преодоление эмоциональной зависимости от родительской поддержки и авторитета. Исследование возможностей и диапазона социальных ролей позволяют молодому человеку самоопределиться во взрослом мире. Важнейшей задачей становится создание «мечты», определяющей базовую модель жизненной структуры личности. Она включает в себя три основных измерения: социокультурный мир (профессия, принадлежность к социальному классу, семья, карьера, социальные роли); измерение Я (осознанное и вытесненное психологическое содержание которого включает мотивы, конфликты, тревожность, стратегии совладания, умения, чувства и пр.); форму активности и своего участия в социальном взаимодействии. «Мечта», воплощенная в жизненной структуре, превосходит возможности ее реального воплощения, поэтому кризис 30 лет, согласно Д. Левинсону, это кризис первого «подведения жизненных итогов», как правило, обнаруживающий этот раз-

рыв. Кризис 30 лет, сопровождаемый высоким или умеренным стрессом, чувством утраты жизни и давления времени, находит разрешение в стремлении изменить жизнь «пока не поздно» и часто выражается в смене профессии, разводе, кардинальном изменении мировоззрения и жизненной философии. После прохождения кризиса 30 лет наступает фаза постановки и реализации жизненных целей, в которой личность, с одной стороны, стремится «вложить себя» как можно более полно в семью, работу, общество, дружбу, в свой личностный рост («сделать себя»), а с другой — стремится к независимости и самодостаточности в достижениях, карьере, привилегиях. Кризис 40-45 лет, тот самый «роковой» кризис середины жизни, связан с осознанием утраты молодости и конечности жизни и метафорическим «переводом движения стрелок» часов жизни. Если до кризиса время жизни отсчитывалось «от рождения», то теперь время начинает обратный счет «от конца» и осознается в терминах «время, которое мне еще осталось». В процессе кризиса 40-45 лет человек должен решить задачи создания новой жизненной структуры в новом пространстве построения временной перспективы и индивидуализации через интеграцию четырех полярностей. Первая полярность «молодость — старость» требует осознания себя в середине жизни, принятия «символической смерти молодости» и начала физического угасания, открытия и исследования новых возможностей; принятие ответственности за родителей; осознание смертности наряду с жадой бессмертия в контексте непрерывности человеческого рода. Вторая полярность — «деструкция — креативность» — при ее позитивной интеграции приводит к росту желаний продуктивности и обращения к творчеству. Третья полярность «маскулинность — фемининность» разрешается через развитие полоролевой идентичности в сторону андрогинности и поиск новых тендерных ролей. Четвертая полярность требует интеграции противоположности «привязанность — независимость» как усиления самодостаточности и автономии при расширении границ Я и доброжелательности к социальному окружению.

Интерес исследователей к кризису «середины жизни» находит выражение в существовании различий в определении его границ и содержания. Например, кризис рассматривается пролонгированно (от 30 до 45 лет) как «десятилетие роковой черты», когда происходит осознание расхождения между мечтами и жизненными целями. Этот возраст называют возрастом «освобождения от иллюзий» и обращения к реальности [61]. Главными проблемами кризиса середины жизни являются убывание физических сил и возможно-

стей, привлекательности; изменение роли сексуальности в построении отношений с партнером и развитие гибкости в столкновении с трудными жизненными событиями — смертью родителей, уходом из дома вырастающих детей.

Еще одной проблемой является проблема выделения и описания психологических новообразований личностной сферы для зрелых возрастов. Представления о личности как о «психической окаменелости», где нет места изменениям и развитию, сегодня практически преодолены. Однако задача систематизации новообразований молодости, зрелости и старости по-прежнему сохраняет свою актуальность.

#### 17.4. Развитие когнитивной сферы

Существуют три основных модели описания происходящих в период взросления и старости изменений: модель необратимости утраты, регресса, упадка; модель, описывающая старение как упадок с компенсацией; модель, описывающая процесс старения как период, включающий динамику приобретения и потерь [7]. Наиболее обоснованной представляется третья модель, где с возрастом удельный вес потерь возрастает, а приобретений — уменьшается.

Исследования динамики изменения когнитивных способностей с возрастом обнаруживают несостоятельность взглядов на умственное развитие как процесс стабильности и неизменности в зрелости, сменяющийся падением и регрессом в старости. Установлено, что интеллект является многомерным образованием, включающим различные формы. С возрастом наблюдается снижение операционно-динамического, подвижного интеллекта, ответственного за базовую переработку информации и установление отношений классификации, в то время как предметно-содержательный кристаллизованный интеллект не только сохраняет свой уровень, но и возрастает. Предметно-содержательный интеллект связан с функционированием операционно-динамического интеллекта в контексте определенных знаний и жизненных ситуаций. Противоположно направленными изменениями разных форм интеллекта результируются во внешней картине стабильности и неизменности интеллекта. В исследовании развития интеллекта К. Шайи [117] было проанализировано изменение способности к числовой комбинаторике, установлению пространственных отношений, логической индукции, классификации. Были получены доказательства того, что снижение интеллекта не является ли-

нейным. Наиболее очевиден регресс там, где для решения интеллектуальных задач оказываются необходимыми скорость реакции и участие сенсорных органов и мышечной активности. Факторами риска снижения интеллекта являются сердечно-сосудистые заболевания и депривация и ограничение общения и взаимодействия с социальным окружением. Сохранение активных форм деятельности и профессиональной практики предотвращает снижение интеллекта. Оказались велики как индивидуальные различия снижения интеллекта, связанные с состоянием здоровья, образованием, профессией, так и межкогортные различия. Полученные факты свидетельствуют в пользу того, что влияние культуры и исторического времени существенным образом определяет картину когнитивных изменений в период старения и старости. Регрессивные изменения могут быть компенсированы за счет высокой пластичности познавательной сферы человека. ^

Высокая пластичность развития основана на компенсации утраченных способностей. Резервы пластичности могут рассматриваться на трех уровнях: базовом уровне интеллектуальной деятельности человека; на уровне основного резерва возможностей, определяемого как «потолок исполнения», доступный при мобилизации всех основных ресурсов; на уровне резерва развития возможностей. Отметим, что возможности обучения и приобретения нового опыта достаточно велики в пожилом возрасте и старости. Результатом обучения оказывается увеличение основного резерва возможностей человека.

Важнейшим психологическим новообразованием старости является мудрость, позволяющая решать жизненные задачи на основе достижения баланса между знаниями и опытом и определенной жизненной позицией доброжелательности и оптимизма. Понятие эффективного или успешного старения, развиваемое в последние годы в психологии, открывает новую перспективу развития в старости, когда снижение, регресс и упадок перестают быть синонимами старости.

## Вопросы для самопроверки

1. Предмет и задачи психологии развития и возрастной психологии.
2. Связь психологии развития и возрастной психологии с психологическими дисциплинами и другими науками.
3. Проблема метода исследования психического развития. Принципы альная ограниченность стратегии «срезов».
4. Соотношение понятий «рост, развитие, созревание». Основные характеристики психического развития человека.
5. Эволюция детства в истории человечества.
6. Возраст и критерии его выделения. В чем различия хронологического (паспортного), биологического (органической зрелости), социального и психологического возраста?
7. Как можно объяснить существование аналогий и параллелей в индивидуальном развитии человека и истории развития рода?
8. Различия в понимании роли среды в психическом развитии ребенка в бихевиоризме и в культурно-историческом подходе.
9. Роль созревания в психическом развитии человека в онтогенезе.
10. Проблема эгоцентрической речи и эгоцентрического мышления (Ж. Пиаже, Л. С. Выготский). Современные подходы к пониманию феномена эгоцентрической речи.
11. Понятие эго-идентичности (Э. Эриксон). Статусы эго-идентичности и механизмы ее формирования.
12. Основные детерминанты интеллектуального развития в концепции Ж. Пиаже.
13. Периодизация стадий развития интеллекта в онтогенезе в концепции Ж. Пиаже. Понятие «операция».
14. «Феномен сохранения». Его теоретическая интерпретация в теории Ж. Пиаже и в исследованиях школы П. Я. Гальперина.
15. Специфика психического развития человека в онтогенезе. Роль присвоения социально-исторического культурного опыта.
16. Соотношение социальной и органической (генетической) форм наследования человеком видового опыта. Значение органической наследственности и процессов созревания для психического развития в онтогенезе.
17. Понятие высших психических функций: структура, свойства, генезис. Закон развития высших психических функций (Л. С. Выготский).
18. Понятие психологического возраста. Социальная ситуация развития, возрастные психологические новообразования и динамика детского развития.
19. Психологическое содержание возрастных кризисов.
20. Вклад Л. С. Выготского в решение проблемы соотношения обучения и развития.
21. Теоретическое и практическое значения понятия «зона ближайшего развития». Способ измерения зоны ближайшего развития.
22. Социальная среда как источник психического развития ребенка.

23. Деятельность как детерминанта психического развития в онтогенезе. Понятие ведущей деятельности.
24. Сравнительная характеристика двух подходов к организации практики воспитания ребенка — концепции искусственной акселерации и теории амплификации (А. В. Запорожец).
25. Проблема генезиса потребности ребенка в общении. Механизм возникновения и развития новых форм общения.
26. Критерии построения периодизации психического развития ребенка в культурно-историческом подходе.
27. Особенности кризиса новорожденности. Критерии его завершения.
28. Проблема соотношения развития сенсорики и моторики в младенчестве.
29. Психологические особенности младенческого возраста.
30. Качественное отличие орудий и предметно-орудийных действий человека и вспомогательных средств животных.
31. Основные закономерности развития предметно-орудийных действий в раннем возрасте.
32. Сравнительная характеристика игры детей раннего и дошкольного возраста.
33. Развитие речи в раннем возрасте.
34. Причины, сущность и новообразования кризиса трех лет.
35. Структура и функции детской игры.
36. Основные закономерности развития игровой деятельности.
37. Основные психологические новообразования дошкольного возраста.
38. Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте.
39. Основные компоненты психологической готовности ребенка к школе.
40. Значение содержания и организации учебной деятельности для психического развития ребенка.
41. Основные психологические новообразования младшего школьного возраста.
42. Проблема «кризиса» подросткового возраста в зарубежной и отечественной психологии.
43. «Чувство взрослости» и его генезис.
44. Самосознание и самопознание в подростковом и юношеском возрасте.
45. Психологические новообразования подросткового и юношеского возраста.
46. Основные закономерности психического развития в зрелых возрастах.
47. Возрастные кризисы зрелости.

## Список литературы

1. *Авдеева Н. Н., Мещерякова С. Ю.* Вы и младенец. М., 1991.
2. *Алексеев П. В., Панин А. В.* Философия. М., 1997.
3. *Анастаси А.* Психологическое тестирование: В 2 т. М., 1982.
4. *Анцыферова Л. И.* Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования // Психологический журнал. 1980. Т. 1. № 2.
5. *Ариес Ф.* Возрасты жизни // Философия и методология истории / Под ред. И. С. Кона. М., 1977.
6. *Асмолов А. Г.* Психология личности. М., 2000.
7. *Балтес П.* Всевозрастной подход в психологии развития: исследование подъемов и спадов на протяжении жизни // Психологический журнал. 1994. № 1.
8. *Басов М. Я.* Опыт методики психологических наблюдений над детьми дошкольного возраста // Избранные психологические произведения. М., 1975.
9. *Баттерворт Д., Харрис М.* Принципы психологии развития. М., 2000.
10. *Бауэр Т.* Психическое развитие младенца. М., 1979.
11. *Блонский П. П.* Избранные педагогические труды. М., 1986.
12. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности. М., 1995.
13. *Боулби Дж.* Привязанность. М., 2002.
14. *Братусь Б. С.* К проблеме развития личности в зрелом возрасте // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. 1980. № 2.
15. *Бронфенбреннер У.* Два мира детства: дети в США и в СССР. М., 1976.
16. *Брунер Д.* О познавательном развитии // Исследование развития познавательной деятельности / Под ред. Д. Брунера. М., 1971.
17. *Бюлер К.* Очерк духовного развития ребенка. М., 1930.
18. *Валлон А.* Психическое развитие ребенка. М., 1967.
19. *Венгер А. Л., Слободчиков В. И., Эльконин Б. Д.* Проблемы детской психологии и научное творчество Д. Б. Эльконина // Вопросы психологии. 1988. № 3.
20. *Венгер А. Л., Цукерман Г. А.* Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста. Томск, 1993.
21. *Венгер Л. А.* Развитие общих познавательных способностей как предмет психологического исследования // Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л. А. Венгера. М., 1986.
22. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. Младенческий возраст. Кризис первого года жизни. Раннее детство. Кризис трех лет. Кризис семи лет. Педология подростка. М., 1983.
23. *Выготский Л. С.* Вступительная статья к русскому переводу книги К. Бюлера «Очерк духовного развития ребенка» // Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М., 1982.
24. *Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6.
25. *Выготский Л. С.* Психология. М., 2000.



26. *Выготский Л. С.* Биогенетический подход в психологии и педагогике // Хрестоматия по возрастной психологии. Ч. 1 / Под ред. О. А. Карабановой, А. И. Подольского, Г. В. Бурменской. М., 1999.
27. *Выготский Л. С., Лурия А. Р.* Предисловие к русскому переводу работы «По ту сторону принципа удовольствия» // *Фрейд З.* Психология бессознательного. М., 1989.
28. *Гальперин П. Я.* Метод «срезов» и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления // Вопросы психологии. 1966. № 4.
29. *Гальперин П. Я.* Психология как объективная наука. М.; Воронеж, 1998.
30. *Гальперин П. Я., Эльконин Д. В., Запорожец А. В.* К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления. Послесловие к книге Д. Флейвелла «Генетическая психология Ж. Пиаже». М., 1967.
31. *Гезелл А.* Педология раннего возраста. М., 1932.
32. *Гинзбург М. Р.* Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. 1988. № 2.
33. *Гуськова Т. В., Елагина М. Г.* Личностные новообразования у детей в период кризиса трех лет // Вопросы психологии. 1987. № 5.
34. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
35. *Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А.* Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3-4.
36. Дети, лишённые родительского попечительства: Хрестоматия / Под ред. В. С. Мухиной. М., 1991.
37. *Дональдсон М.* Мыслительная деятельность детей. М., 1985.
38. *Дубровина И. В.* Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики. М., 1991.
39. *Запорожец А. В.* Основные проблемы онтогенеза психики // Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. М., 1986.
40. *Захарова А. В., Андрущенко Т. Ю.* Исследование самооценки младшего школьника в учебной деятельности // Вопросы психологии. 1980. № 4.
41. *Каган В. Е.* Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии. 1984. № 4.
42. *Келер В.* Исследование интеллекта человекоподобных обезьян. М., 1930.
43. *Кле М.* Психология подростка. Психосексуальное развитие. М., 1991.
44. *Кон И. С.* Психология ранней юности. М., 1989.
45. *Кон И. С.* Ребенок и общество. М., 1988.
46. *Коул М.* Культурно-историческая психология: наука будущего. М., 1997.
47. *Кравцова Е. Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.
48. *Крайг Г.* Психология развития. СПб., 2000.
49. *Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н.* Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека. М., 2001.
50. *Ладыгина-Коте Н. Н.* Дитя шимпанзе и дитя человека в их инстинктах, эмоциях, играх, привычках и выразительных движениях. М., 1935.

51. *Лангмейер Й., Матейчек З.* Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1985.
52. *Левина Р. Е.* Идеи Л. С. Выготского о планирующей речи // Вопросы психологии. 1968. № 4.
53. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. М., 1972.
54. *Леонтьев А. Н., Лурия А. Р.* Психологические воззрения Л. С. Выготского // *Выготский Л. С.* Избранные психологические исследования. М., 1956.
55. *Лисина М. И.* Общение, личность и психика ребенка. М.; Воронеж, 1997.
56. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
57. *Лоренцо О., Мачадо А.* В защиту теории Пиаже: ответ на десять основных пунктов критики // *Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии* / Под ред. Л. Ф. Обуховой, Г. В. Бурменской. М., 2001.
58. *Маркова А. К.* Психология усвоения языка как средства общения. М., 1974.
59. *Марцинковская Т. Д.* История детской психологии. М., 1998.
60. *Маслоу А.* Дальние пределы человеческой психики. СПб., 1997.
61. *Массен П. и др.* Развитие личности в среднем возрасте // Психология личности / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер. М., 1982.
62. *Мид М.* Культура и мир детства. М., 1988.
63. *Моргун В. Ф., Ткачева Н. Ю.* Проблема периодизации развития личности в психологии. М., 1981.
64. *Мухина В. С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М., 2000.
65. *Нежнова Т. А.* Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. 1988. № 1.
66. *Обухова Л. Ф.* Детская психология. М., 1995.
67. *Обухова Л. Ф.* Концепция Ж. Пиаже: за и против. М., 1981.
68. *Олпорт Г.* Становление личности: Избранные труды. М., 2002.
69. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. М., 1988.
70. *Перре-Клермон А.* Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. М., 1991.
71. *Петровский А. В.* Развитие личности и проблема ведущей деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 1.
72. *Пиаже Ж.* Психология интеллекта // Избранные психологические труды. М., 1994.
73. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. М., 1932.
74. *Поливанова К. Н.* Психология возрастных кризисов. М., 2001.
75. *Попцова Е. В.* Качества матери и психическое развитие ребенка раннего возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1995.
76. *Прейер В.* Душа ребенка. Наблюдение над духовным развитием человека в первые годы жизни. СПб., 1912.
77. *Пряжников Н. С.* Профессиональное и личностное самоопределение. М.; Воронеж, 1996.

78. Психическое развитие младших школьников / Под ред. В. В. Давыдова. М., 1990.
79. Психология подростка: Хрестоматия / Сост. Ю. И. Фролов. М., 1997.
80. Райе Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000.
81. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти. СПб., 2000.
82. Реммиидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. М., 1994.
83. Роль наследственности и среды в формировании индивидуальности человека / Под ред. И. В. Равич-Щербо. М., 1988.
84. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1987.
85. Рыбников Н. А. Язык ребенка. М., 1926.
86. Северцов А. Н. Эволюция и психика. М., 1922.
87. Скобло Г. В., Дробинская А. О. Школьная дезадаптация на первом году обучения // Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. М., 1995.
88. Смирнова Е. О. Психология ребенка. М., 1997.
89. Торндайк Э. Принципы (Обучения, основанные на психологии. М., 1930.
90. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. М., 1989.
91. Фигурин Л. Н., Денисова М. П. Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до одного года. М., 1961.
92. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. М., 1993.
93. Фрейд З. Психология бессознательного. М., 1989.
94. Фромм Э. Бегство от свободы. М., 1987.
95. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. М., 1993.
96. Хрестоматия по возрастной психологии / Под ред. О. А. Карабановой, А. И. Подольского, Г. В. Бурменской. М., 1999.
97. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. Томск, 1989.
98. Цукерман Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. М.; Рига, 1995.
99. Шаповаленко И. В. Возрастная психология. М., 2004.
100. Швачкин Н. Х. Экспериментальное изучение ранних обобщений у ребенка // Известия АПН РСФСР. 1954. Вып. 4.
101. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступни личностного роста. СПб., 1999.
102. Штерн В. Психология раннего детства. Пг., 1922.
103. Щелованов Н. М. Основные предпосылки для организации воспитательной работы в домах младенца // Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия / Под ред. В. С. Мухиной. М., 1991. С. 18-21.
104. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
105. Эльконин Д. В. Психология игры. М., 1978.
106. Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 1996.
107. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.
108. Юнг К. Г. Исследование процесса индивидуации. М., 1998.

109. Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени. М., 1993.
110. Ainsworth, M.D.S. Attachment: Retrospect and prospect // The place of attachment in human behavior / C. M. Parkers, J. Stevenson-Hinde (eds.). N.Y., 1982.
111. Bronfenbrenner U. The ecology of developmental processes // Damon W., Lerner R. M. Handbook of Child Psychology. Vol. 1: Theoretical Models of Human Development. N.Y., 1998.
112. Chomsky N. Knowledge of Language: Its nature, origins and use. N.Y. 1986.
113. Fodor J.A. The modularity of mind. Cambridge, MA, 1983.
114. Havighurst R. J. Developmental Tasks and education. N.Y., 1967.
115. Kohlberg L. Essays on Moral Development. Vol. 2: The Psychology of moral development. N.Y., 1986.
116. Marcia J. E. Identity in adolescence // Handbook of Adolescent Psychology / J. Adelson (ed.). N.Y., 1980.
117. Schaie K. W. The primary mental abilities in adulthood: An exploration in the development of psychometric intelligence // Life-Span development and behavior / P. Baltes (ed.). Vol. 2. N.Y., 1979.
118. Seligman M. E. P. Helplessness: On depression, development and death. San-Francisco, 1975.
119. Sugarman L. Life-span development. Concepts, theories and intervention: L.;N.Y., 1996.
120. Whitbourne S. K., Weinstock C S. Adult development: The Differentiation of experience. N.Y., 1979.

По вопросам оптовых закупок обращаться:  
тел./факс: (095) 785-15-30, e-mail: trade@airis.ru  
Адрес: Москва, пр. Мира, 106

Наш сайт: www.airis.ru

Вы можете приобрести наши книги  
с 11<sup>00</sup> до 17<sup>30</sup>, кроме субботы, воскресенья,  
в киоске по адресу: пр. Мира, д. 106, тел.: 785-15-30

Адрес редакции: 129626, Москва, а/я 66

Издательство «Айрис-пресс» приглашает к сотрудничеству  
авторов образовательной и развивающей литературы.

По всем вопросам обращаться по тел.:  
(095) 785-15-33, e-mail: editor@airis.ru

*Учебное издание* **Карабанова**

**Ольга Александровна**

**ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

**Конспект лекций**

Ведущий редактор *Л. Л. Штерн*

Редактор *Н. П. Колобова*

Художественный редактор *М. А. Владимирская*

Технический редактор *С. С. Коломеец*

Компьютерная верстка *Г. В. Доронина*

Корректоры *В. И. Евстигнеева, З. А. Тихонова*

Подписано в печать 13.05.05. Формат 70x100/16.  
Гарнитура «Школьная». Печать офсетная. Печ. л. 15.  
Усл.-печ. л. 19,5. Тираж 5000 экз. Заказ № 6967.

ООО «Издательство "Айрис-пресс"»

113184, Москва, ул. Б. Полянка, д. 50, стр. 3.

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленных диапозитивов  
в ОАО «Можайский полиграфический комбинат»  
143200, г. Можайск, ул. Мира, 93