



Библиотека
программы
воспитания
и обучения
в детском
саду

Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса

**ЗАРУБЕЖНЫЕ
ПСИХОЛОГИ
О РАЗВИТИИ РЕБЕНКА-
ДОШКОЛЬНИКА**

Пособие
для педагогов
дошкольных
учреждений

Библиотека «Программы воспитания и обучения в детском саду»

Под общей редакцией:
доктора педагогических наук Т. С. Комаровой,
кандидата педагогических наук В. В. Гербовой.

Веракса Николай Евгеньевич —

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Социальная психология развития» факультета социальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, заведующий лабораторией педагогики и психологии способностей Института развития дошкольного образования РАО, секции «Структурно-диалектическая психология развития» Московского отделения Российского психологического общества. Автор более 100 публикаций по проблемам социальной психологии развития, психологии одаренности, психологии развития личности.

Веракса Александр Николаевич —

выпускник и аспирант кафедры психологии развития факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, преподаватель факультета социальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, международный магистр в сфере психологического консультирования (Манчестерский университет, Великобритания), младший научный сотрудник Института развития дошкольного образования РАО. Автор более 15 публикаций в области психологии развития и социальной психологии.

Веракса Н. Е., Веракса А. Н.

Зарубежные психологи о развитии ребенка-дошкольника. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. — М.: Мозаика-Синтез, 2006. — 144 с.

В книге представлен обзор зарубежных исследований по вопросам развития ребенка-дошкольника и роли взрослого в этом процессе.

Книга адресована прежде всего работникам дошкольных образовательных учреждений. Также она может быть полезна родителям детей дошкольного возраста.

Предисловие

В последнее время появилось много работ, в которых рассматриваются проблемы детского развития. Однако, на наш взгляд, в большинстве из них вопросы развития ребенка-дошкольника излагаются очень кратко. Мы бы хотели показать, что это сложный процесс. Он изучался известными учеными на протяжении длительного времени. В ходе этих исследований были получены интересные данные, позволяющие понять особенности детского развития.

Предлагаемая вашему вниманию книга важна в свете реформ образования, постоянно происходящих в нашей стране. Надеемся, что она поможет глубже осознать проблему детского развития и роль взрослого в этом процессе. Главное же, изложенный материал позволяет выработать собственную точку зрения по самым различным вопросам воспитания.

Современное образование представляет собой открытую систему. Многие западные педагоги хорошо знакомы с исследованиями наших ученых. В связи с этим мы видим свою задачу и в том, чтобы развивать устойчивый интерес к современным подходам в образовательной работе с дошкольниками. Для этого необходим такой источник, в котором бы просто и достаточно подробно раскрывались наиболее востребованные в современном образовании психологические позиции, показывающие особенности детского развития. Современная проблематика становления личности ребенка не ограничивается рамками какой-либо одной точки зрения. Она формируется в самых разных подходах, каждый из которых показывает одну или несколько важных линий развития, происходящих с ребенком в дошкольном возрасте. Взрослый, взаимодействующий с дошкольником, может столкнуться с такими особенностями детского поведения, которые заставят его обратиться к новому для него взгляду на ребенка. Предлагаемая книга позволит сориентироваться и выбрать направление поиска при решении проблемы. Она может выступить в роли стимула для профессионального и личностного развития.

Теория здорового смысла

Самой распространенной позицией, которую занимают взрослые, оказывая различные воздействия на подрастающее поколение, является позиция здравого смысла. Для большинства родителей позиция здравого смысла выступает в двух основных вариантах. Первый вариант характеризуется убеждениями человека, которых он придерживается и которые не требуют специальных доказательств. Эти убеждения настолько очевидны и понятны, что их не нужно объяснять, нужно просто (естественно, следуя им) воспитывать детей. При этом предполагается, что каждый нормальный человек будет разделять эти убеждения.

Второй вариант позиции здравого смысла позволяет считать то или иное суждение либо правильным, либо ошибочным в зависимости от того, разделяет его основная масса родителей или нет. В качестве примера можно привести идею, которую разделяет большинство взрослых: с определенного возраста ребенок должен ходить в школу. С позиции здравого смысла эта идея очевидна. Для современных жителей нашей страны она не требует специальных доказательств и разделяется практически всеми родителями. Хотя, например, в средние века такое утверждение для большинства граждан было неочевидным.

Таким образом, позиция здравого смысла характеризуется убеждениями, которые разделяются большинством людей и не требуют специальных доказательств.

Эту позицию в 1930–40-е годы стал изучать американский психолог Фритц Хейдер. Он обнаружил, что единой теории здравого смысла, которая описывала бы психологию человека, не существует, однако можно установить общие тенденции в объяснении поведения людей с позиции этой теории. Следует еще раз подчеркнуть, что позиция здравого смысла в силу ее очевидности для взрослого, как правило, не осознается. Она не выступает как точка зрения, которой можно доверять или не доверять. Она просто используется взрослым при взаимодействии с ребенком. В рамках этой позиции формулиру-

ется один из ключевых вопросов детского развития: почему в конкретной ситуации ребенок ведет себя так, а не иначе.

Фритц Хейдер предположил, что человек, который находится на позициях здравого смысла, стремится максимально упростить причины наблюдаемого поведения. С точки зрения позиции здравого смысла все многообразие поведения ребенка и взрослого объясняется с помощью ограниченного числа причин (или факторов). Оно рассматривается либо как проявление свойств личности, либо как результат влияния среды.

К свойствам личности относятся: способности, желания, мотивация, личностные состояния, сознание, эмоции и эмпатия. *Способности* — это индивидуальные особенности ребенка (умственные, физические). *Желание* — с позиции здравого смысла это то, что хочет человек. *Мотивация* — причина, которая заставляет ребенка выполнять то или иное действие. Под *личностным состоянием* понимается степень включенности ребенка в выполнение того или иного задания, предлагаемого взрослым. При этом ребенок может проявлять различные реакции, например, нежелание что-либо делать, плач и т. д. *Сознание* рассматривается как понимание того, где находится ребенок и что он собирается делать. *Эмоции* — часто повторяющиеся эмоциональные проявления (плач, смех, грусть). *Эмпатия* представляет собой особую склонность ребенка переживать ситуацию за другого человека.

К причинам, определяющим поведение ребенка как результат влияния среды, относятся: наличие возможности, сложность задачи, требование ситуации, соответствие роли. Влияние *возможности* как особой причины, определяющей поведение ребенка, можно проследить в таких широко распространенных репликах родителей, как «берегите спички от детей» или «храните лекарства в недоступном для детей месте». За этими высказываниями лежит понимание возможности наступления нежелательных последствий, например, того, что ребенок может съесть таблетки, которые приведут к отравлению.

Поведение детей весьма часто объясняется с точки зрения *сложности задания*. Например, бабушка говорит маме: «Не нужно требовать от ребенка, чтобы он аккуратно убирал за собой вещи, потому что ему это трудно». Взрослый допускает, что ребенок может не выполнить требование не в силу своих личностных особенностей, а в силу сложности задания. Особенно часто фактор сложности выступает на первый план при переходе ребенка из детского сада в школу, где к нему предъявляются более жесткие требования. Родители начинают объяснять особенности его поведения сложностью предъявляемых требований. Действие этого фактора настолько велико, что в образовании появилось мнение о необходимости упрощения школьной программы, особенно для начальных классов. Понятно, что такие требования основаны на позиции здравого смысла.

Очень часто поведение ребенка объясняется исходя из *ситуации*, в которой он оказался. Например, когда у малыша отбирают игрушку, многие родители допускают, что он может вырвать ее из рук другого ребенка или подражаться из-за нее. В данном случае родители будут считать поведение ребенка вполне оправданным теми условиями, в которых он оказался.

Еще одной причиной поведения с позиции здравого смысла выступает *соответствие роли*. Так, в ситуации, когда ребенок подбежал к взрослому и выхватил у него какой-то предмет, поведение ребенка не осуждается, поскольку считается, что он еще маленький.

Центральным в объяснении поведения детей с позиции здравого смысла является личностный аспект, характеризующийся ответом на вопрос: может ли ребенок что-либо сделать или нет? Это означает, что существует некоторая упрощенная характеристика личности ребенка, которая может быть сравнима с характеристикой его физических особенностей: может ли он поднять 1, 2 или 3 килограмма? И родители, и педагоги, объясняя поведение ребенка, довольно часто говорят: «Малыш не может это сделать, ведь он еще маленький, ему это трудно». За всем этим стоит упрощенная картина развития ребенка как относительно слабого существа. Такая позиция предусматривает объяснение поведения ребенка через *способности*. Хотя реально ребенок может обладать самыми разными способностями, которые он демонстрирует при выполнении различных заданий, в большинстве случаев они сводятся только к умственным и физическим способностям. Взрослые довольно часто оценивают ребенка как умного или глупого, физически развитого или слабого. Среди умственных способностей в отдельных случаях выделяются такие компоненты, как интеллект, сообразительность и опыт. При этом полагают, что интеллект носит скорее врожденный характер и созревает по мере взросления ребенка, а опыт приобретает в процессе выполнения различных заданий и позволяет ребенку предвидеть последствия своих поступков и выбирать оптимальные способы действий. Физические способности рассматриваются как врожденные, но на их развитие могут влиять тренировки и питание.

Способности выступают как показатели, по которым сравниваются дети. Оценка развития способностей во многом зависит от того, какое количество детей может выполнить то или иное задание. Если с заданием справилось небольшое количество детей, то ребенок, который выполнил его успешно, рассматривается как способный. Если задание сделала почти вся группа, то на основании позиции здравого смысла заключается, что задание было легким и его выполнение не говорит о наличии больших способностей. Таким образом, поведение ребенка в одном случае оценивается как его заслуга, а в другом — как результат влияния среды. В первом случае ребенок рассматривается как успешный, а во втором выполнение задания не выступает показателем его успеха.

Суждение о способностях с позиции здравого смысла может быть сделано на основе знаний о людях, которые оказались в такой же ситуации и успешно решили предлагавшиеся задачи. Особенно часто эта позиция используется при оценке педагогом уровня развития ребенка по запросам родителей. Например, воспитатель говорит родителю: «Вашему ребенку всего три года, а он уже хорошо читает». В этой ситуации ребенок сравнивается с детьми более старших возрастов, и это позволяет педагогу рассматривать малыша как более развитого. Или, наоборот, педагог говорит: «Вашему ребенку уже пять лет, а он еще не научился завязывать шнурки». В этом случае воспитатель сравнивает ребенка с детьми младшего возраста, которые умеют правильно выполнять предложенные действия, и это сравнение оказывается не в пользу дошкольника и говорит о недостаточном развитии умственных способностей (с позиции здравого смысла).

Важным показателем в оценке развития способностей выступают усилия, которые прилагает ребенок при выполнении задания. Например, ребенок, который выполнил задание без особых усилий, обычно оценивается как способный или более способный по сравнению с тем, который приложил гораздо больше усилий для достижения того же результата. Такие состояния ребенка, как усталость и болезнь, хотя и влияют на выполнение заданий, но не уменьшают его способностей.

В качестве личностных причин, влияющих на поведение ребенка, выступают *мотивация* и *желание* (направленность). С точки зрения здравого смысла, направленное поведение ребенка является основанием для оценки его как хорошего или плохого. Иначе говоря, дети, поведение которых интерпретируется как намеренное и положительное, обладают хорошим характером. Дети, которые делают что-то неправильно, реже осуждаются, если оказывается, что этот поступок был совершен нецеленаправленно. Например, если ребенок случайно разбил чашку, то взрослый говорит ему: «Ничего страшного, не переживай». Если же это было сделано намеренно, то такое поведение получает отрицательную оценку взрослого. Точно так же происходит и в том случае, если ребенок сделал что-то хорошее. Хороший результат, который получился случайно, не имеет в глазах взрослого большой ценности в сравнении с таким же результатом, который был достигнут долгими и упорными стараниями ребенка. Можно сказать, что ясность намерения с точки зрения здравого смысла является важным показателем в оценке поведения ребенка.

Как уже отмечалось, существенным для характеристики поведения ребенка является его *сознание*, которое фактически представляет собой набор социальных правил и норм («что можно делать и что нельзя»). Если ребенок поступает неправильно, то он «чувствует себя плохо», переживает. Если ребенок делает все правильно, то он гордится собой. Большинство людей считает, что сознание формируется

постепенно под влиянием окружения (взрослых, сверстников и средств массовой информации).

В соответствии с позицией здравого смысла окружающий мир имеет три основные составляющие: люди, животные и вещи. Взрослые люди обладают теми же личностными свойствами, которые характерны для ребенка: способностями, желаниями, мотивацией, личностными состояниями, сознанием, эмоциями и эмпатией. Человек, стоящий на позиции здравого смысла, наделяет этими же качествами животных, и эти свойства тем разнообразнее, чем более высокоразвито животное. Например, собаке будут приписаны те же желания, что и человеку. При характеристике ее поведения можно услышать такие фразы: «Она все понимает; она как человек, только не может говорить; она такая хитрая». Вместе с тем такие высказывания не применимы к улитке. Неживым вещам и объектам никакие личностные свойства не приписываются. Например, при характеристике ситуации, в которой ребенок споткнувшись, упал, никто не будет обвинять дорогу в том, что она хотела причинить ему вред. При этом если ребенок испугался собаки, то взрослый будет обвинять собаку и приписывать ей желание испугать малыша.

Среда с позиции здравого смысла характеризуется либо как слишком сложная, либо как слишком простая, поэтому оценка поведения ребенка зависит от того, как взрослый оценивает воздействие среды. Если взрослый оценивает его как слишком сложное, то неуспех ребенка расценивается не как его личностное качество, а как результат влияния среды. Если же воздействие окружения рассматривается как слишком простое, то успех ребенка приписывается не его возможностям, а особенностям среды.

Многие считают, что правила, осваиваемые детьми, возникают в результате воздействия среды. Освоение правил составляет процесс социализации ребенка. При этом он осуществляется либо благодаря подражанию и различным влияниям на ребенка, либо с помощью поощрения и наказания. Можно часто слышать следующие высказывания в семье, где есть дети разных возрастов: «Какой пример ты подлещь младшему брату!»

Важной характеристикой среды является роль, которую должны выполнять взрослый и ребенок. Так родители очень четко выделяют роль учителя, которая выступает как основание для объяснения поведения ребенка в различных ситуациях. Например, когда ребенок выполняет какое-либо домашнее задание и испытывает трудности, родители могут сказать ему: «Почему тебя этому не научили в школе? Это должен был сделать учитель». В таком высказывании очень четко разграничивается роль учителя и роль родителя.

С точки зрения здравого смысла существуют такие причины успешности (или неуспешности) человека, как *удача, шанс, сверхъестественные силы*. Если ребенок заболел, то это может рассматриваться родителями как результат неудачи или судьбы. Обычно подобного ро-

да объяснения даются в том случае, когда взрослый не может убедительно объяснить произошедшее с помощью факторов среды или личностных свойств. Такая интерпретация происходящего часто встречается в повседневном взаимодействии взрослых и детей и оказывает влияние на детское развитие. Например, если взрослый объясняет неуспешность поведения ребенка влиянием такого фактора, как невезение, то такая оценка не требует от ребенка что-то изменять в его отношениях с миром. Ребенок может оставаться таким, какой он есть. Если же неудачи приписываются личностным факторам, то это автоматически предполагает работу ребенка над собой.

Развитие ребенка часто оценивается с позиции здравого смысла. С точки зрения этой теории выделяют два варианта развития: нормальное и ненормальное. Различия в оценке строятся по двум принципам: по принципу повторяемости стандартных форм поведения, характерных для данного ребенка, и по принципу сравнения поведения ребенка с поведением других детей. Если наблюдаемая форма поведения резко отличается от демонстрировавшихся ранее, то она будет восприниматься как ненормальная. Это особенно характерно для оценки поведения ребенка родителями. Матери очень часто обращают внимание на такие проявления, как снижение двигательной активности ребенка, плач, уход от контактов, потеря аппетита и т. д.

Педагоги при характеристике ребенка сравнивают его поведение с поведением других детей. Например, они отмечают, если ребенок играет один, не умеет одеваться (если другие дети умеют это делать), дерется (в то время как другие дети ведут себя спокойно) и т. д.

Позиция здравого смысла является широко распространенной, потому что она используется всякий раз, когда взрослый не задумывается о причинах своих суждений, советов и воздействий на ребенка. Именно поэтому она так часто применяется в воспитании детей.

Часто возникают ситуации, особенно характерные для детей дошкольного возраста, когда взрослый хочет помочь ребенку выполнить какое-либо задание, вызывающее у малыша затруднение. С точки зрения здравого смысла взрослый сначала оценивает, что является причиной трудности: либо способности (то есть причиной является сам ребенок), либо сложность задания, либо усилие, применяемое ребенком для выполнения задания. Эти три фактора определяют стратегию довольно простого взаимодействия ребенка и взрослого. Если, по мнению взрослого, способности ребенка развиты недостаточно или задание оказывается слишком сложное, он говорит малышу: «Давай я тебе помогу» или «Давай сделаем что-нибудь другое». Если проблема связана с усилием, которое демонстрирует ребенок, то взрослый будет стараться подбодрить его.

С позиции здравого смысла ребенок рассматривается как развивающийся человек, который проходит в своем развитии три стадии: младенчество, детство и подростничество. Границы между этими периодами

обозначаются сравнительно резкими изменениями, происходящими в физическом и психическом развитии ребенка. Например, младенец переходит на стадию детства, когда он научается ходить и говорить. Обычно это происходит в возрасте 1,5–2 лет. Ребенок становится подростком, когда у него появляются вторичные половые признаки, изменяется голос, происходит скачок роста. Переход с одной стадии на другую также предполагает изменение отношения общества к ребенку. В частности, это выражается в изменении отношения к его правам и ответственности. С точки зрения позиции здравого смысла развитие ребенка предполагает увеличение его прав и ответственности перед социальным окружением. Увеличение прав проявляется в том, что с возрастом детям чаще предоставляется возможность делать те вещи, которые им нравятся. Но параллельно с этим возрастает и число обязанностей, которые ребенок должен выполнять по своей собственной воле или под наблюдением взрослого. Например, дошкольник получает право играть, но одновременно у него появляется обязанность самостоятельно одеваться, убирать вещи и т. д. Согласно позиции здравого смысла, ребенок стремится к тому, чтобы получить как можно больше прав, а взрослый старается навязать ему как можно больше обязанностей.

Особенно четко подобная тенденция проявляется в уголовном законодательстве, которое отражает следующее убеждение: дети дошкольного возраста не несут ответственности за свои действия. В этом случае предполагается, что дошкольник не знает или не понимает, что он делает, в то время как подросток или взрослый в такой же ситуации будут рассматриваться как люди, несущие ответственность за свои поступки.

Особый момент в детском развитии связан с поступлением в школу. С позиции здравого смысла поступление ребенка в школу является областью ответственности взрослого. Именно взрослый определяет, отдавать ребенка в школу или нет. При этом переход в школу основан на анализе способностей ребенка: достаточно ли они развиты, чтобы он мог учиться. Считается, что начиная с 7 лет ребенок может и должен ходить в школу. Вместе с тем развитие ребенка, хотя и происходит в социальном окружении, не обязательно предполагает посещение специальных образовательных учреждений (таких как детский сад). Более того, распространено мнение, что детям дошкольного возраста лучше находиться дома и не посещать детский сад, так как «там никому не учат, а лучше мамы к ребенку никто не относится».

Изменения, происходящие в нашей стране, влияют на позицию здравого смысла. В частности, это проявляется в том, что все более очевидной становится необходимость подготовки дошкольника к обучению в школе, формулируются идеи о важности специального образования ребенка не только в школе, но и в более раннем возрасте.

В заключение отметим, что позиция здравого смысла особенно характерна для родителей. Родители, казалось бы, как никто другой зна-

ют своего ребенка. Однако это знание основывается именно на позиции здравого смысла, которая в целом, как уже отмечалось, носит упрощенный характер и строится на наблюдении за повторяющимися формами поведения ребенка. Главный недостаток этой позиции, на наш взгляд, заключается в том, что она *запаздывает* по отношению к развитию ребенка. Другими словами, она фиксирует то, что *уже произошло* с ребенком, не учитывает многообразие вариантов детского развития и не предполагает особых продуманных стратегий взаимодействия взрослого с ребенком в целях улучшения его развития.

Родители, исходя из позиции здравого смысла, стремятся поступать «как все», что во многом оправдано, но вместе с тем препятствует учету индивидуальных особенностей ребенка.

Концепция ассоциативных психологов

Первой научной концепцией в психологии развития, в которой достаточно подробно рассматривались вопросы развития ребенка, была концепция ассоциативных психологов.

Согласно позиции ассоциативных психологов, человек обладает сознанием. Наличие сознания является главной характеристикой человека. Высшей формой проявления сознания является *способность к рассуждению*. Поэтому ассоциативные психологи ставили перед собой задачу объяснить, как формируется эта способность в ходе детского развития.

С точки зрения представителей ассоциативной концепции, новорожденный ребенок не может высказывать никаких суждений и, более того, он ничего не знает. У новорожденного имеются только органы чувств, которые поставляют ему различные ощущения. Поскольку ребенок ничего не знает, он не знает и самих этих ощущений. С точки зрения ассоциативных психологов, внутренняя картина жизни ребенка представляет собой набор, а точнее, хаос обрушивающихся на него ощущений, которые ничего не говорят самому ребенку. Ощущения могут быть разного качества: осязательные, обонятельные, слуховые, вкусовые, зрительные. Психологи поставили перед собой задачу понять, как из хаоса всевозможных ощущений рождается способность к рассуждению.

Психологи предложили главный объяснительный принцип, который они назвали «законом ассоциации» (откуда и пошло название этой позиции). Они говорили, что любые впечатления обладают свойством соединяться друг с другом. Впечатления соединяются вместе, если они одновременно воздействуют на ребенка. Например, если ребенок одновременно получает зрительное и обонятельное впечатление, то они объединяются, и между ними возникает связь, или ассоциация. Каждый объект, окружающий ребенка, является источником воздействия на органы чувств, а значит, и источником впечатлений. Однако любой объект вызывает у ребенка сразу совокупность различ-

ных впечатлений. Например, яблоко может вызывать у ребенка и вкусовые впечатления (когда он ест), и одновременно осязательные (когда он его держит), и зрительные впечатления (когда он на него смотрит). Всякий раз, когда ребенок ест яблоко, он сталкивается с примерно одинаковым набором впечатлений или с одним и тем же набором ощущений. Это приводит к тому, что по мере накопления таких впечатлений у ребенка устанавливается устойчивая связь между этими впечатлениями. Такая связь была названа *комплексом ощущений*.

Комплекс ощущений представляет собой образ, который возникает в сознании ребенка (например, когда он взаимодействует с яблоком). С точки зрения ассоциативных психологов, количество образов, возникающих у ребенка, объясняется опытом. Ребенок, который имел ограниченное число случаев взаимодействия с тем или иным объектом, обладает меньшим опытом. Ребенок, который взаимодействовал с объектом чаще, обладает большим опытом. Ребенок, который не взаимодействовал с объектом вообще, не имеет опыта. Чем с большим числом объектов взаимодействовал ребенок, тем богаче его опыт. Согласно ассоциативной позиции первые образы складываются у малыша на протяжении первого года жизни. Их наличие позволяет ребенку не только взаимодействовать с объектом, но и узнавать его. Поскольку комплекс ощущений представляет собой их совокупность, для его возникновения достаточно, чтобы появилась какая-то их часть. Чем больше ребенок взаимодействует с объектом, тем ему легче узнавать объект. Наличие таких образов позволяет говорить не только о том, что у ребенка накапливается опыт, но и о том, что у него появляется такая способность, которую ассоциативные психологи называли *восприятием*.

Ребенок не просто воспринимает различные объекты, но при этом он также слышит их названия. Благодаря этому устанавливается связь между словом и образом, которая позволяет ребенку не только воспринимать объект, но и знать, как он называется. Приведем пример. Мать просит ребенка: «Покажи, где собачка». Малыш смотрит по сторонам и показывает на собаку. Механизм такого поведения ребенка связан с тем, что слово «собака» входит в сложный комплекс: образ — слово. Это приводит к тому, что в сознании малыша всплывает образ собаки, и он сравнивает его с тем, что находится вокруг него, пока не найдет реальную собаку. Этот процесс представляет собой не только процесс восприятия, но и процесс *узнавания*. Отличие восприятия от узнавания заключается в том, что восприятие — это постепенное складывание образов в устойчивые комплексы ощущений, а узнавание основано на применении уже готовых, сложившихся, хранящихся в памяти ребенка образов для опознания поступающих ощущений.

После того как комплекс ощущений (образ) достаточно оформится и станет устойчивым, он становится образом памяти и может появиться в сознании ребенка. Такие образы памяти возникают на первом

году жизни и называются *представлениями*. Взрослый разные объекты называет одним и тем же словом, например, словом «птичка» он обозначает и воробья, и ворону, и голубя. После того как у ребенка закрепятся различные образы птиц (один для воробья, другой для вороны или голубя), благодаря взаимодействию со взрослым они (образы) начинают относиться к одному и тому же слову («птица»). В результате у малыша появляется обобщенное представление о птице, в котором отражаются наиболее общие ее свойства (птицы летают, у них есть крылья, перья и т. п.).

Появление обобщенных представлений свидетельствует о развитии другой способности ребенка — *способности к суждению* или *обобщению*. Видя какой-либо объект, например, ромашку, ребенок относит его к соответствующему обобщенному представлению и говорит: «Это — цветок». Точно так же ребенок может судить о самых разных объектах. Механизм суждения оказывается сходным: ребенок сравнивает ощущения от имеющегося объекта (или его образ) с обобщенным представлением.

Развитие способности к суждению характерно для детей дошкольного возраста, когда резко увеличивается их словарный запас, и они начинают рассуждать об окружающих объектах, называя их.

Главное условие для развития способности к суждению заключается в том, чтобы ребенок умел сопоставить образ конкретного объекта с обобщенным представлением. Это можно сделать с помощью мыслительных операций анализа и сравнения. Согласно ассоциативной позиции *анализ* заключается в умении вычленить отдельный признак объекта из комплекса многих его признаков. *Сравнение* представляет собой умение ребенка сопоставить выделенный признак с другим признаком. Таким образом, наличие обобщенных представлений говорит не только о способности суждения, но и о развитии мышления ребенка.

В младшем школьном возрасте начинает развиваться *способность к рассуждениям*, которая заключается в том, что дети могут на основе двух суждений построить третье. Приведем пример простейшего рассуждения: «Все бабочки летают. Махаон — это бабочка. Значит, махаон летает». В соответствии с ассоциативной позицией развитие способности к суждению определяется количеством накопленных обобщенных представлений о разных объектах. Другими словами, оно развивается с опытом на протяжении обучения ребенка в школе и в ходе его взаимодействия с окружающей действительностью.

Таким образом, если мы посмотрим на ход развития детского сознания с точки зрения ассоциативной психологии, то увидим следующее: сначала у ребенка появляются ощущения, потом восприятие, затем возникают память, представления, обобщения и в конце концов способность к рассуждению.

Анализируя детское развитие, ассоциативные психологи столкнулись с целым рядом проблем. Одна из них была связана с *избирательностью восприятия* ребенка. Суть проблемы заключалась в том, что,

когда ребенок ест яблоко, он получает ощущения не только от яблока, но и от одежды, в которую он одет, и от окружающей обстановки, в которой он находится, и т. п. Однако эти «посторонние» ощущения не входят в состав комплекса, который лежит в основе образа яблока. Для того чтобы объяснить этот феномен, было определено еще одно условие возникновения образа предмета или проникновения ощущения в сознание. Это условие получило название *процесса внимания*. Ассоциативные психологи стали утверждать, что для того, чтобы то или иное ощущение вошло в дальнейшем в состав образа, человек должен быть внимателен к этому ощущению.

Когда дело касается взрослого человека, то внимание можно легко проиллюстрировать сосредоточенностью человека на каком-либо аспекте его деятельности. Например, человек может сосредоточенно о чем-то думать или прислушиваться к какому-то звуку. Но когда речь идет о ребенке младенческого возраста, становится очевидным, что он не способен совершать такого рода активность. Для того чтобы объяснить возникновение комплексов ощущений, ассоциативные психологи стали говорить об *особом внимании ребенка*, которое отличается от внимания взрослого. В частности, психологи начали утверждать, что если взрослый сам управляет своим вниманием (сам решает, какой объект будет предметом его внимания), то у ребенка все происходит наоборот: объект как бы притягивает к себе внимание малыша. Так, яркий объект скорее привлечет внимание ребенка, чем объект, раскрашенный в серые краски. Предмет, издающий звук, скорее притянет внимание ребенка, нежели предмет, не издающий звуков. Точно так же объект, контактирующий с телом ребенка, интенсивно привлекает к себе внимание малыша.

Психологи сделали вывод, что рука ребенка является важным инструментом детского внимания. Для того чтобы ребенок был внимателен к объекту, он должен его ощупывать. Тем самым ассоциативными психологами было показано, что психические процессы, осуществляющиеся в сознании ребенка, отличаются от процессов, проходящих у взрослых.

Проблема внимания фактически поставила другую проблему — *проблему произвольности*, в соответствии с которой человек может действовать независимо от обстоятельств. Ассоциативные психологи считали, что произвольное поведение ребенка строится на основе образов, которые возникают в его сознании, и он начинает действовать в соответствии с ними.

В рамках ассоциативной психологии были выработаны многочисленные рекомендации — как для работников образования, так и для родителей. С точки зрения ассоциативных психологов, одна из задач, которая стоит перед развивающимся человеком, заключается в том, что нужно не только накапливать различные *впечатления*, но и добиваться того, чтобы они были *правильными*. Это означает, что в состав

образа одного объекта не должны входить впечатления о другом объекте. Кроме того, эти впечатления должны быть связаны с нужными словами. Таким образом, для того, чтобы ребенок развивался правильно, должно быть обеспечено два главных условия: он должен сосредотачиваться только на тех впечатлениях, которые соответствуют свойствам данного объекта, и точно называть объект, которому соответствуют эти впечатления.

Если ребенок что-то называет неправильно, то одной из основных причин этого является его невнимательность. Предполагалось, что внимание легче обеспечить, когда объекты предельно просты, поэтому путь развития сознания ребенка представлялся как путь развития от простого к сложному. Согласно ассоциативной позиции, ребенку не нужно давать слишком сложных впечатлений. Чем младше дети, тем проще должен быть материал, предлагаемый им для освоения.

Педагог, с точки зрения ассоциативных психологов, должен уметь систематизировать материал, отбирать самые наглядные, доступные детскому вниманию образцы и добиваться того, чтобы впечатления, полученные от них, оформлялись в правильные представления. Для того чтобы достичь нужного эффекта, необходимо следить за тем, чтобы все дети были сосредоточены на предлагаемом материале. При этом у детей должна устанавливаться определенная связь между словом (названием материала) и качеством материала. Установить такую связь можно в процессе многократного повторения вслух с группой детей осваиваемого материала, а проверить эту связь можно с помощью вопросов.

Для того чтобы привлечь детское внимание, осваиваемый материал должен быть более ярким в сравнении с другими объектами. Отсюда вытекают следующие требования к проведению занятий с детьми: при освоении материала перед глазами у детей не должно быть ничего лишнего, столы нужно освободить от посторонних предметов, педагог не должен одеваться ярко, чтобы не обращать на себя внимание воспитанников, ему следует по возможности эмоционально ровно общаться с ними. Предлагалось использовать ряд вспомогательных средств: указку (для управления вниманием детей), схемы (для выделения наиболее важных свойств объектов). Во время занятия детям запрещалось делать что-либо постороннее. Всячески поощрялся процесс рисования, поскольку предполагалось, что ребенок внимателен к тому, что рисует. То же самое касалось и процесса конструирования: считалось, что оно развивает внимание ребенка. Таким образом, занятия мозаикой, конструированием и рисованием считались важными для развития детского внимания и входили в систему дошкольного образования.

Выработанная ассоциативными психологами система требований постепенно оформилась в так называемую *традиционную систему образования*, главными признаками которой стали: расположение материала от простого к сложному, от наглядного к абстрактному и т. д. Все

многообразие действительности было разделено на три группы объектов: числа, геометрические формы и слова. Ассоциативные психологи полагали, что эти группы объектов характеризуют наиболее важные отношения между элементами действительности, поскольку все знания можно представить либо в системе количественных отношений (например, количество ног у животного), либо в системе геометрических форм (например, различные формы тела животного), либо в системе понятий (например, понятие «млекопитающее»).

Числа, формы и слова дети осваивали не сразу. Форма делилась на простые элементы, такие как линия, круг, треугольник, квадрат; числа — на единицы (например, число пять состоит из пяти единиц); слова — на буквы (если слово передается письменно) или на звуки (если оно произносится). Когда ребенка знакомили с буквами, то в свою очередь буква разлагалась на геометрические элементы (палочки, крючки). Таким образом, ребенок сначала осваивал простейшие элементы, а затем переходил ко все более сложным.

Многие положения ассоциативной позиции были воплощены в системе *Марии Монтессори*, особой заслугой которой является построение образовательного процесса для детей в возрасте от 3 до 6 лет. Она полагала, что у детей этого возраста очень важно развивать различные ощущения, речь и двигательные навыки. Особенность системы М. Монтессори заключается в специальных материалах, разработанных ею для обучения детей. Они представляют собой наборы различных объектов, с которыми может взаимодействовать ребенок, например, образцы различных тканей (шелка, бархата и т. д.). Дети ощупывали образцы, что способствовало формированию точного образа соответствующего материала. Таким образом, материал в системе М. Монтессори воспроизводил одну из главных идей ассоциативной психологии: внимание к объекту можно повысить, если ребенок будет взаимодействовать с ним руками. М. Монтессори исходила из того, что дети должны получать максимально разнообразные ощущения и правильно обозначать их словами. Для этого она подбирала такие задания, которые, с одной стороны, позволяли детям длительно сосредотачиваться на объектах (как, например, раскладывание цилиндров по соответствующим отверстиям), а с другой — дополнялись словесным обозначением получаемых ребенком впечатлений.

Особенность системы М. Монтессори состояла в том, что дети могли достаточно точно вычленив получаемое впечатление. При этом в значительной степени ребенок делал это самостоятельно, а взрослый, следуя за его действиями, тактично помогал ему оформить результат в речи.

М. Монтессори считала, что уже в возрасте 4 лет важно обучить ребенка чтению и письму, для чего она использовала технику письма пальцем на экране из песка. Здесь также прослеживается идея ассоциативной психологии: тактильные ощущения, возникающие в результате соприкосновения с объектом, позволяют ребенку удерживать внимание,

М. Монтессори специально тренировала у детей различные навыки, следуя от простого к сложному. Например, навык завязывания шнурков осваивался постепенно: сначала дети выполняли шнурование на специальных приспособлениях и только потом переходили к завязыванию ботинок.

По мнению М. Монтессори, педагог должен приспосабливаться к возможностям и интересам ребенка. Если воспитателю удастся понять то, что интересует ребенка в данный момент, то он сможет подобрать соответствующий материал, над которым дошкольник будет сосредоточенно работать и развивать свои навыки на протяжении длительного времени.

М. Монтессори также уделяла большое внимание взаимодействию детей с природными объектами. Она полагала, что, например, уход за растениями и животными способствует развитию чувства ответственности у детей.

Таким образом, воплощая в своей системе идеи ассоциативных психологов, М. Монтессори резко усилила роль ощущений в образовательном процессе и реального взаимодействия с объектами. Большое внимание она уделяла развитию речи и письма, детской произвольности, которую понимала как концентрацию ребенка на том или ином виде занятий.

Согласно позиции ассоциативных психологов, главная задача взрослого состоит в том, чтобы обогащать и упорядочивать опыт ребенка. При этом дошкольника необходимо знакомить с разнообразными явлениями окружающей действительности, обеспечивать его взаимодействие с объектами и стремиться к тому, чтобы он точно называл различные предметы и явления.

Необходимо, чтобы ребенок выучивал осваиваемый материал, а взрослый показывал образцы правильных действий и проверял их освоение. При этом изучаемый материал должен быть предельно прост и максимально нагляден, поэтому детские книжки обязательно должны содержать картинки и быть простыми по содержанию.

Важно также создавать специальные условия для проведения занятий с ребенком.

Концепция гештальтпсихологов

В отличие от ассоциативных психологов, гештальтпсихологи полагали, что психику ребенку можно понять на основе *принципа структурности* (или гештальта). Согласно этому принципу всякое явление или объект представляет собой не совокупность различных фрагментов, а целостную структуру. Приведем простой пример. Всем известно, что мелодия записывается с помощью нот. Можно было бы сказать, что эти ноты и есть мелодия. Однако гештальтпсихологи подчеркивали, что мелодия — не совокупность нот, а их структура. Действительно, одну и ту же мелодию можно записать разными нотами (в разных тональностях), но при этом она будет восприниматься, несмотря на различия, как та же самая. Более того, мелодию можно воспроизвести на разных инструментах. Звуки, которые издают эти инструменты, также отличаются по своему характеру, но мелодия все равно будет узнаваема. Гештальтпсихологи говорили, что узнавание мелодии основано на том, что в ее основе лежит одна и та же структура.

Для анализа особенностей детского развития гештальтпсихологи ввели понятие «*феноменальное поле*». Феноменальное поле — это то психическое пространство, в котором существует человек. Для ассоциативных психологов таким пространством был поток ощущений, который определялся окружающей ребенка обстановкой. Таким образом, его внутренний мир можно было фактически описать через внешнее окружение или ситуацию. Гештальтпсихологи подчеркивали, что внешнее окружение не описывает то психическое пространство, в котором оказывается ребенок. А если так, то на основе внешних воздействий нельзя понять и детское поведение. Иными словами, с помощью понятия «феноменальное поле» гештальтпсихологи стремились раскрыть то, что определяет внешнее поведение ребенка. Приведем несколько примеров. Рассмотрим восприятие чернильного пятна разными людьми. Одно и то же чернильное пятно один человек воспримет как кляксу, другой увидит в нем бабочку или загадочное животное. Ответы

людей на вопрос: «Что ты видишь?» будут зависеть не от чернильного пятна, а от того, какая психическая реальность возникнет в сознании человека, когда он будет смотреть на пятно. Другими словами, различие в восприятии одной и той же кляксы определяется особенностями феноменального поля человека. Другой пример. Два человека находятся в одной комнате, но при этом один решает важную для него задачу, а другой просто ждет, когда пройдет время. С точки зрения гештальтпсихологов, хотя внешне они находятся в одной и той же обстановке, феноменально их психологические пространства оказываются различными. Для одного в психологическом пространстве выделяется достижение цели, связанное с необходимостью решения задачи, он сосредоточен, захвачен ее содержанием; а другой отвлекается, изнывает от ничегонеделания.

Гештальтпсихологи подчеркивали, что, когда ребенок рождается, мир открывается ему не как хаос ощущений, а как феноменальное поле — внутренняя картина мира, возникающая у малыша при столкновении с действительностью. Главная особенность феноменального поля заключается в том, что оно подчиняется законам структурности и всякий раз организуется как целостное образование. Гештальтпсихологи описали различные законы структурообразования, в том числе *закон сходства* (сходные элементы с большей вероятностью организуются в единую структуру), *закон близости* (элементы, расположенные ближе друг к другу, также объединяются в одну структуру), *закон завершенности* (всякая структура стремится к завершению). В качестве иллюстрации действия законов гештальта рассмотрим закон завершенности. С этой целью обратимся к киноискусству. Как известно, фильм представляет собой последовательную проекцию отдельных статических кадров на экран. Психика человека устроена так, что она дополняет два последовательных кадра промежуточными впечатлениями таким образом, что кажется, будто объект движется, плавно переходя из одного состояния в другое. За счет этого создается ощущение непрерывности изображаемого действия.

Первоначально феноменальное поле, в котором оказывается ребенок, структурировано достаточно примитивно. Один из факторов, обуславливающих этот процесс, — созревание нервной системы. Чем более зрелой становится нервная система ребенка, тем более сложные структуры могут образовываться в его феноменальном поле. Гештальтпсихологи отмечали, что всякое новое поведение человека обуславливается возникновением новой структуры. Развитие ребенка они представляли как процесс возникновения новых структур в феноменальном поле. Ими был выделен ряд областей человеческого развития, связанных с возникновением новых структур. Прежде всего подчеркивалась значимость моторного развития, к которому относились движения и положение тела ребенка. Гештальтпсихологи полагали, что сначала возникают простейшие движения, которые преобразуются в более

сложные формы активности, такие как ходьба, речь, письмо. По мнению гештальтпсихологов, к моменту рождения у ребенка уже нет простых ощущений, его впечатления структурно организованы. Например, уже в первые дни своего появления на свет малыш может следить глазами за движущимся объектом, если тот находится на небольшом расстоянии от глаз. Это говорит о том, что ребенок в зрительном пространстве выделяет определенную структуру, которая представляет собой объект и «все остальное» (или, как говорили гештальтпсихологи, фигуру и фон). Наличие структурности в восприятии действительности показывает следующий пример. Перед двухлетним ребенком ставится два ящика: один с темной крышкой, а другой — со светлой. Малышу предлагается исследовать содержимое ящиков. Ситуация организуется таким образом, что всякий раз, когда ребенок подходит к ящикам, в ящике со светлой крышкой оказывается какой-нибудь интересный предмет, а ящик с темной крышкой пустым. После того как ребенок устанавливает связь: «игрушки находятся в ящике со светлой крышкой» (это выражается в том, что малыш сразу идет к ящику со светлой крышкой), создается новая ситуация. Теперь малышу предлагается ящик с белой крышкой и ящик со светлой крышкой, который уже использовался в предыдущих ситуациях. Гештальтпсихологи полагали, что если ребенок реагирует на структуру, то есть на отношения между цветами, то в новой ситуации он пойдет к более светлому ящику (ассоциативные психологи предполагали, что ребенок реагирует на абсолютный цвет, а не на структурные отношения между объектами). Оказалось, что дети всегда выбирают более светлый ящик, что подтверждает позицию гештальтпсихологов.

Имеются данные и в пользу того, что дети довольно рано начинают обращать внимание на голос человека, но при этом они реагируют на интонацию, а не на звук, подобно тому, как взрослый человек различает мелодию вне зависимости от формы ее исполнения.

Гештальтпсихологи подчеркивали, что процесс восприятия связан с движением. Например, если новорожденного ребенка кормить молоком из соски и грудью, то в том случае, когда отверстие в бутылочке с соской достаточно большое и не требует особого напряжения при сосании, это приводит к тому, что малыш начинает отстраняться от материнской груди. Другими словами, он начинает отличать материнскую грудь от бутылочки с молоком фактически на основе сосательного движения.

Гештальтпсихологи показали, что восприятие ребенка и взрослого связано с умением вычленивать часть в целом. Оказалось, что целое опережает восприятие настолько сильно, что детям трехлетнего возраста достаточно сложно выделить части. Так, восприятие расстояния между отдельными объектами развивается у детей с возрастом. Гештальтпсихологи полагали, что на фоне общей структуры зрительного поля определение расстояния между отдельными объектами представляет трудную задачу, поскольку расстояние является лишь частью це-

лого зрительного поля, то есть ребенок видит как бы всю зрительную ситуацию и не вычленил из нее отдельные элементы. Рассмотрим следующий пример. Если расставить по кругу игрушки (важно, чтобы игрушки были разные: машины, куклы и т. д.), а затем подвести к ним ребенка и спросить: «Какая игрушка ближе к тебе?», ребенок любого возраста покажет на ближнюю игрушку (например, на мишку). Затем можно попросить его показать, какая игрушка находится дальше от названной. Он покажет на предмет, который находится рядом с ближайшей игрушкой (например, на машину, которая находится слева, или кубик, находящийся справа). Если спросить ребенка о том, какая игрушка находится еще дальше, то младший дошкольник вместо того, чтобы показать на игрушки, которые следуют за машиной или кубиком, начнет последовательно по кругу называть предметы. В конце концов машина (если ребенок начал свой ответ с кубика) или кубик (если ребенок начал свой ответ с машины) окажутся самыми дальними игрушками. Таким образом, восприятие расстояния для ребенка будет определяться не реальным расстоянием между предметами, а структурой зрительного поля. Вот почему нельзя разрешать детям самостоятельно переходить через дорогу, поскольку у них затруднено восприятие расстояния.

Нужно сказать, что вообще любые изменения структуры зрительного поля оцениваются детьми с большими трудностями. Следствием этого является тот факт, что маленькие дети практически не могут уклониться от какого-либо объекта, движущегося в их сторону.

Кроме того, было показано, что дети в возрасте трех лет способны указать на части тела человека (нос, губы, глаза, уши и т. д.), когда они даются в структуре человеческого лица или всего тела, но в то же время не узнают этих объектов, когда они нарисованы отдельно.

Подобного рода наблюдения гештальтпсихологов говорят о том, что человек для ребенка — не сумма частей, а целое, в котором различаются отдельные части. Это еще раз подчеркивает целостность восприятия, что отражается, например, в том, что дети способны рассматривать книгу вверх ногами или зеркально изображать буквы.

Основную линию развития детской психики гештальтпсихологи видели в том, что со временем дети все лучше и лучше выделяют не только сами структуры, но и их отдельные фрагменты. Важная роль в этом процессе отводится слову. В возрасте двух лет ребенок начинает понимать, что каждая вещь имеет свое название. Это расширяет возможности ребенка для изменения ситуации. Слово для него, в отличие от взрослого, обладает магической силой. Его произнесение как бы заставляет вещь появляться для ребенка. Связь слова и вещи можно увидеть в случае, когда дошкольнику предлагается переименовать предмет. Если ребенка спросить: «Можно ли чернильницу назвать коровой?», то он ответит отрицательно. Свой ответ он будет мотивировать тем, что в чернильнице хранят чернила, а корова дает

молоко. Другими словами, ребенок не понимает условности обозначения предмета, поэтому и связь между словом и вещью оказывается для него очень прочной. Тем не менее наличие такой связи позволяет малышу создавать новые структуры. Например, ребенок, играющий в прятки, говорит «ку-ку»; наблюдая за закипающим чайником, произносит «обожжешься». С помощью разных слов он обозначает разные ситуации — игру в прятки и нагревание чайника. Затем ребенок видит, как садится солнце, и сообщает: «Обожжешься ку-ку». Фактически ребенок объединил две разные ситуации в одну, создав тем самым более сложную структуру, что увеличивает возможности действия дошкольника в различных ситуациях. Ребенок начинает видеть не только сам объект (солнце), но и те условия, в которых он оказывается (солнце садится).

Гештальтпсихологи подчеркивали, что возможности действий ребенка зависят от развития его Я. Первоначально Я ребенка недостаточно развито и все его поведение определяется ситуацией, в которую он попадает, или, как говорили гештальтпсихологи, ребенок оказывается полезависимым (зависимым от тех объектов, которые попали в его поле восприятия). Например, если двухлетний ребенок идет по дороге и находит игрушку, то он как бы забывает обо всем остальном и начинает заниматься интересным предметом. Со временем Я ребенка развивается, что связано в первую очередь с появлением целей или планов. Например, ребенку может нравиться играть в какую-либо игру со своими друзьями. В этом случае он будет стремиться оказаться в такой ситуации, в которой это возможно. Хотя он реально может находиться дома, его мысли будут связаны с игрой с друзьями. Ребенок может заявить, что он хочет пойти на улицу или в гости к кому-либо из друзей, а также отказаться от того, что ему предложит взрослый. Поэтому следует очень аккуратно что-либо обещать ребенку. Ведь теперь он начинает жить не в воспринимаемой ситуации (где его легко «переклочить» с одного объекта на другой), а в ситуации ожидаемой. При этом у ребенка складываются определенные намерения действовать в соответствии с ожидаемым обещанием. Если обещание не выполняется, то неоправданные ожидания приводят ребенка к конфликту в силу невозможности предполагаемых действий.

Одно из достижений гештальтпсихологии связано с изучением развития детского мышления. Гештальтпсихологи говорили о том, что мышление возникает только там, где существует *проблемная ситуация*. Проблемная ситуация — это такая ситуация, в которой человек понимает, чего ему нужно достичь, но не знает, как это сделать. По мнению гештальтпсихологов, неумение решить задачу вызвано неправильной структурой, в которой ребенок воспринимает задачу. Следовательно, не всякая ситуация, в которой взрослый ставит перед ребенком задачу, способствует развитию мышления. Ребенок может просто не понимать задачи, или способ ее решения может быть ему уже известен. Процесс

решения задачи гештальтпсихологи рассматривают как переход от одной ситуации к другой.

Приведем пример исследования мышления обезьян. Гештальтпсихологи создали специальную ситуацию: обезьяна находилась в клетке, прутья которой были расположены так, что она могла просовывать через них руку. Рядом с клеткой помещался банан или апельсин. Лакомство располагалось на таком расстоянии, что обезьяна не могла дотянуться до него рукой. Однако в пределах досягаемости животного около клетки лежала палка. Когда голодная обезьяна входила в клетку и видела пищу, она сразу же старалась дотянуться до нее рукой. Но через некоторое время обезьяна убеждалась в тщетности этих попыток и прекращала их. Через некоторое время она замечала палку, брала ее и сразу же доставала с ее помощью лакомство. Гештальтпсихологи объясняли действия обезьяны особенностями ее мышления. Сначала (когда она только вошла в клетку и увидела приманку) для нее существовала структура, включавшая лакомство, преграду в виде прутьев клетки и собственную руку. Затем (когда обезьяна убедилась в несовершенстве такой структуры) эта ситуация изменилась: к предыдущим компонентам добавилась палка. Таким образом, переход от неправильной структуры (ситуации) к более правильной и обеспечивает решение проблемной ситуации. Такой переход гештальтпсихологи называли *инсайтом*. Инсайт существует как явление не только у высших животных, в большей мере он характерен для человека. Субъективно человек переживает инсайт как «схватывание» принципа решения какой-либо проблемы, как озарение: сначала решение не понятно, а потом вдруг оно становится ясным, отчетливым.

Аналогичные ситуации могут возникнуть и в жизни ребенка. Например, если привлекательный для ребенка объект лежит настолько высоко, что он не может просто взять его рукой, малыш сначала встает на цыпочки, а затем начинает подпрыгивать, чтобы достать предмет. Однако, когда такие действия не приводят к успеху, ребенок может взять стул, залезть на него и достать желанный предмет. Здесь мы видим, что сначала дошкольник воспринимает ситуацию с помощью неадекватной структуры, а потом переходит к структуре более адекватной и с легкостью решает проблему.

Гештальтпсихологи показали, что первые проблемные ситуации (которые может разрешить ребенок) возникают в возрасте до года, поэтому возможности мышления ребенка раннего возраста оказываются довольно большими. Следствием этого является то, что при небрежном хранении малышу оказываются доступны предметы, которые могут его травмировать (утюг, ножницы, спички, лекарства и т. д.).

Гештальтпсихологи обратили особое внимание на процесс понимания ребенком задачи. Они полагали, что понимание заключается в построении правильной структуры ситуации. Психологи обратили внимание на то, что ребенок может чисто механически запомнить то, что

ему говорит взрослый по поводу той или иной ситуации, не отдавая себе отчета в том, как она устроена. Более того, было показано, что ребенок может точно воспроизвести рассуждение взрослого, не понимая структуры (смысла) всей ситуации. Особенно это характерно для ситуаций, когда некоторые родители очень рано начинают обучать детей математике или другим «взрослым» предметам, заставляя их выучивать сложные научные определения. Гештальтпсихологи подчеркивали, что за каждым определением и за каждым действием должно лежать адекватное представление о структуре ситуации, в которой это действие или представление должно быть использовано. Непонимание этого есть процесс механического, «бездумного» заучивания, который не обеспечивает развитие мышления.

Подводя итог, подчеркнем, что именно в рамках гештальтпсихологии была сформулирована идея *проблемного обучения*, суть которого заключается в том, что ребенку следует не рассказывать материал, а ставить перед ним посильные задачи (проблемные ситуации). Их решение способствует развитию мышления, поскольку в ходе решения задачи ребенок открывает ранее неизвестные ему структуры. Гештальтпсихологи подчеркивали, что самостоятельное решение задачи гарантирует понимание ситуации, поэтому педагог и родители не должны сразу же рассказывать ребенку, как нужно выполнять то или иное задание. Следует дать ребенку возможность самому открыть способ его выполнения.

Исходя из концепции гештальтпсихологов, взрослый должен создавать различного рода проблемные ситуации, преобразование которых позволит установить новую структуру и сделать таким образом шаг в детском развитии. Однако организация проблемной ситуации зависит от индивидуальных особенностей ребенка и знания этих особенностей взрослым.

Концепция Курта Левина

Гештальтпсихологи занимались исследованием прежде всего особенностей таких процессов, как восприятие и мышление. Развитие личности с позиции гештальтпсихологии стал изучать Курт Левин. Он полагал, что человеку (и ребенку, и взрослому) действительность открывается как особое феноменальное поле. Другими словами, человек видит не сам мир, а психологическую картину мира. Однако такая картина возникает не просто как следствие воздействия раздражителей на органы чувств, а как результат системной организации всех чувственных переживаний. С точки зрения гештальтпсихологов, такая система возникает в результате структурирования феноменального поля. К. Левин поставил задачу объяснить, как происходит это структурирование.

К. Левин полагал, что любой человек постоянно находится в особом психологическом пространстве, которое строится как на основе воздействий различных, окружающих его объектов, так и переживаний, исходящих от самого человека. Все возникающие в этом процессе впечатления и образуют феноменальное поле. К. Левин считал, что поведение человека можно понять, исходя из тех сил, которые действуют в таком поле.

Сначала это поле, или жизненное пространство, слабо структурировано. Младенца, по мнению К. Левина, интересуют в мире лишь конкретные вещи, связанные с удовлетворением первичных (истинных) потребностей. Например, если на глазах у младенца сломать какую-то игрушку, то он останется к этому действию равнодушным, в то время как трехлетний ребенок может отреагировать на него бурной эмоциональной реакцией. Таким образом, с возрастом ребенок не просто приобретает знания об окружающем мире, он становится все более зависимым от него психологически. Простое знание (например, знание географии) не будет иметь такого влияния на ребенка, как знание о дружелюбном отношении взрослого.

Кроме того, младенец, в отличие от более старшего ребенка, практически никак не может воздействовать на окружающее его поле. Он находится во власти притяжения различных объектов, образующих это поле; его движения в нем обусловлены тем, какой объект сильнее притягивает к себе.

К. Левин представлял себе этот процесс следующим образом. Когда у ребенка появляется какая-либо потребность, все вещи, которые находятся вокруг него, сразу же начинают рассматриваться им с точки зрения возможности ее удовлетворения или приобретают *валентность*. Вещи, обладающие положительной валентностью, способствуют удовлетворению потребности и потому обладают притягательной силой. Предметы, обладающие отрицательной валентностью, наоборот, не могут удовлетворить потребности, и потому ребенок остается к ним равнодушным. Если, например, малыш хочет есть, то спелое яблоко будет обладать для него положительной валентностью, а игрушка на это время потеряет свою привлекательность. Другими словами, сила притяжения со стороны яблока на это время окажется больше, чем со стороны игрушки. Когда же ребенок утолит свой голод, яблоко потеряет положительную валентность и на первый план вновь выступит сила притяжения игрушки, что связано с появлением у малыша потребности в игре.

Таким образом, в зависимости от потребности каждый предмет в поле ребенка приобретает либо притягательные, либо отталкивающие свойства. Ребенок находится под воздействием сил, которые тянут его к «положительно заряженным» объектам. В связи с этим возникает ряд сложностей, которые можно наблюдать в поведении малыша. Например, он хочет достать конфету, которая лежит на столе. Ребенок видит конфету, и она притягивает его. Таким образом, конфета задает направление движения ребенка, поэтому он склонен двигаться именно по направлению к ней. Однако ситуации, в которых ребенку необходимо уклониться от движения к притягательному объекту, вызывают у него серьезные трудности. К. Левин приводит следующий пример. Девочка хочет сесть на камень. Она движется в его направлении. Но чтобы сесть на него, ей сначала нужно повернуться спиной, то есть отвернуться от объекта. При этом объект исчезает из поля восприятия девочки, и она теряет направление движения. Она поворачивается назад к объекту, но не может на него сесть. Ребенку ничего не остается, как лечь на камень и обнять его.

С возрастом все большую роль начинает играть социальное окружение. Если маленький ребенок будет просто тянуться к конфете и увеличение расстояния между собой и конфетой будет оценивать отрицательно, демонстрируя неудовольствие, то более старший ребенок понимает, что отойти от конфеты и попросить взрослого — не значит удалиться от конфеты как цели, ведь взрослый может помочь ее достать.

Тем не менее К. Левин не отрицал того, что чем ближе находится притягательный объект, тем сильнее ребенок хочет его получить. Даже взрослый человек, оказавшись в непосредственной близости от притягательного объекта, вынужден прилагать определенные усилия для того, чтобы перейти к другой ситуации (чтобы выйти из-под власти притяжения). Этот факт хорошо знаком педагогам. При проведении занятия особая роль отводится организации пространства, в котором будут находиться дети. Все педагоги стараются убрать все лишнее, чтобы дети не отвлекались от выполняемого задания.

С направлением движения в ситуации связан вопрос о поощрении и наказании, который К. Левин рассматривал специально. С помощью наказания или поощрения можно придать движению дополнительную силу. Так, если решение ребенком задачи поощряется взрослым, то ее выполнение будет осуществляться не только с энергией, связанной с принятием намерения решить задачи, но и с потребностью получить похвалу. В этом случае активность ребенка усилится. Он будет стремиться скорее достичь цели. Если же ребенка наказывать за невыполнение того или иного задания, то он также будет стремиться достичь цели, но для того чтобы как можно скорее уйти из возникшей ситуации. Таким образом, привнесение дополнительных обстоятельств, связанных с поощрением и наказанием, усиливает детскую активность, однако психологически ее формы различны. Чрезмерное поощрение или наказание может привести к тому, что ребенок сосредоточится не на самой задаче, а на других объектах, к которым он будет стремиться (в случае поощрения) или которых он будет избегать (в случае наказания). Внешне поведение ребенка будет одинаковым, но по существу он будет находиться в разных психологических ситуациях и фактически станет выполнять разные задачи.

Пребывание ребенка в той или иной ситуации может сопровождаться возникновением конфликтных тенденций, вызванных своеобразным сочетанием сил в феноменальном поле. К. Левин описал следующие типы конфликтов. К первому типу относятся конфликты, когда ребенок находится между двумя положительными валентностями (например, когда он выбирает между игрой во дворе и поездкой в цирк). Такие конфликты, как правило, разрешаются довольно просто.

Ко второму типу конфликтов относятся ситуации, когда ребенок находится перед предметом, обладающим положительной и отрицательной валентностью одновременно (например, он хочет погладить собаку, но боится, что она его укусит). В данном случае ребенок пытается преодолеть отрицательную валентность, но, если это ему не удастся, он старается уйти из поля, то есть уйти из неприятной ситуации.

К третьему типу относятся ситуации, в которых ребенок оказывается между двумя отрицательными валентностями (например, когда он выполняет неприятное задание под страхом родительского наказа-

ния). По своим психологическим последствиям эта ситуация может оказаться наиболее травмирующей. Поскольку в данном случае стремление ребенка уйти из ситуации велико, взрослые создают специальные барьеры, чтобы не дать ему «выйти из поля». Например, взрослый может сказать: «Пока ты не уберешь все игрушки, ты не пойдешь гулять». Это пример психологического барьера. Когда же взрослый закрывает ребенка в комнате и говорит: «Пока ты не уберешь все игрушки, ты не выйдешь из комнаты», он создает барьер физический. Наличие физического барьера не способствует выполнению задания, а стимулирует активность ребенка в направлении преодоления этого барьера, потому что выход из ситуации для ребенка перенесен на физический (реальное препятствие), а не психологический барьер (выполнение задания). Поэтому ребенок может потратить много сил на то, чтобы открыть дверь, что в конце концов может привести к конфликтному взаимодействию взрослого и ребенка (поскольку взрослый стремится установить физический барьер, а ребенок — его снять). Если барьер окажется слишком прочным и ребенок убедится в тщетности своих попыток, то он начнет преодолевать барьер в психологическом плане. В этом случае у него будет нарастать напряжение, которое может привести к трансформации самой ситуации. В частности, ребенок может уйти в воображаемую ситуацию. Например, дошкольник способен представить, как он преодолел физический барьер или как ему кто-то пришел на помощь. Таким образом, могут появиться воображаемые персонажи (различные вымышленные герои), с которыми ребенок будет взаимодействовать. Поэтому взрослый должен очень аккуратно использовать барьеры при ограничении деятельности ребенка. Чрезмерные барьеры могут привести к тому, что ребенок будет вытеснен из реального мира и окажется в мире фантазий, где взрослый уже не будет обладать такой силой.

Ученица К. Левина, Тамара Дембо, провела следующий эксперимент. Испытуемому предлагалось не выходя из круга достать расположенный на некотором расстоянии объект (цветок). Важно подчеркнуть, что эта ситуация была абсолютно нейтральна для испытуемого. Однако по мере того, как он предлагал различные способы действий (например, дотянуться с помощью палки, попросить кого-то, чтобы ему дали цветок, и т. д.), ему говорили, что это невозможно. Другими словами, создавалась ситуация с непреодолимым барьером. В результате эксперимента было показано, что, если человек не уходит в воображаемый план при выполнении данного задания (например, предлагает затопить комнату водой, пока цветок сам не приплывет к нему), у него развивается очень сильное напряжение, вплоть до ярости и угроз в сторону экспериментатора. Это доказывает, насколько опасно устанавливать слишком сильные барьеры, которые могут повлиять на эмоциональное состояние взрослого человека. Тем более это важно учитывать при взаимодействии с ребенком.

Еще одна проблема, которая интересовала К. Левина, — это проблема произвольности поведения. В своих исследованиях психолог пытался ответить на следующий вопрос: «Как человек может организовать свое поведение в соответствии со своими собственными замыслами и реализовать их?» Для объяснения произвольных действий К. Левин ввел понятие *псевдопотребности*, или намерения. Для выполнения задуманного человек тратит определенную энергию. Запасом энергии обладает, с точки зрения К. Левина, истинная потребность (например, пищевая). Любая истинная потребность циклична, то есть она находится в определенных состояниях, которые сменяют друг друга, повторяясь снова и снова. Например, пищевая потребность может быть в активном состоянии, когда человеку хочется есть; в состоянии насыщения, когда человек принимает пищу, и в скрытом состоянии, когда человек после еды забывает про пищевую потребность. Псевдопотребности, в отличие от истинных, не обладают собственным запасом энергии. Они нецикличны. Их функционирование отличается от функционирования циклических потребностей тем, что они являются «одноразовыми». К. Левин приводит такой пример. Человек решает, что ему нужно опустить письмо в почтовый ящик. Поскольку он принял такое решение, то в его психике возникла псевдопотребность, которая будет удовлетворена только в том случае, когда поставленная цель будет достигнута и напряжение, связанное с этой потребностью, разрядится. Главный механизм возникновения псевдопотребности состоит в том, что при формулировании намерения человек заимствует энергию у истинной потребности. После того как намерение определено, у него возникает псевдопотребность, которая будет определять его отношение к различным объектам окружающей действительности. Другими словами, то, что будет делать человек, будет зависеть не только от того, где он оказался, но и от его намерения. Например, если у человека есть намерение опустить письмо в почтовый ящик, эта цель будет «выхватывать» почтовый ящик из окружающего поля, придавая ему положительную валентность. После того как человек увидит почтовый ящик и опустит в него письмо, псевдопотребность перестанет существовать и почтовый ящик потеряет положительную валентность.

Или, например, человек может сформулировать намерение достичь высоких результатов в учебе. В этом случае, оказываясь в той или иной ситуации, он оценивает ее не только в зависимости от объектов, которые его окружают, но и в зависимости от своих целей: он может отказаться от похода в кино по причине того намерения, которое существует у него в данный момент. Таким образом, поведение этого человека вырывается из власти конкретной ситуации и начинает определяться его намерением, что делает его поведение произвольным. В этом смысле развитие произвольности на протяжении детского возраста связано, с точки зрения К. Левина, с умением формулировать намерения и следовать им. Взрослый может оказать влияние на формулировку ребен-

ком того или иного намерения и поддерживать его в осуществлении этой цели.

К. Левин отмечал, что у человека может быть несколько намерений и каждое из них имеет свою собственную область в психике человека. Эта область имеет достаточно прочную границу для того, чтобы удерживать энергию, необходимую для выполнения намерения. У детей эти границы непрочные и энергия может выходить за пределы намерения, и тогда оно теряет свою побудительную силу. Например, если в данный момент дошкольник решает делать по утрам зарядку, подражая своему старшему брату, то на следующий день энергия, связанная с этим побуждением, может быть уже израсходована и ребенок забудет о своем намерении. Однако дети отличаются друг от друга по количеству энергии, которая удерживается вокруг намерения. Если граница вокруг намерения оказывается слишком жесткой, то ребенок настаивает на реализации принятого им намерения. В этом случае К. Левин говорит о *ригидности* ребенка, то есть неспособности переключить энергию с одного намерения на другое.

Исходя из сказанного, можно отметить важную особенность детской психики, связанную с прерыванием какой-либо деятельности. Поскольку за всякой деятельностью ребенка стоит то или иное намерение (а соответственно та или иная энергия), то резкое ее прерывание, особенно в случае высокой ригидности, может привести к негативным реакциям в силу того, что энергия продолжает концентрироваться вокруг намерения, реализацией которого занят дошкольник. В практике дошкольного образования существует мнение, согласно которому ребенку нужно подготовить к смене деятельности, чтобы он мог переключить энергию с одного намерения на другое.

С принятием намерения связан так называемый *эффект Зейгарник*. Ученица К. Левина, Блюма Вульфова Зейгарник, показала, что в том случае, когда человек выполняет какую-либо деятельность, а она намеренно прерывается, у него сохраняется потребность вернуться к ней и желание ее закончить. Эффект был получен при сравнении запоминания законченных и прерванных действий. Оказалось, что законченное действие уходит из памяти человека, а незаконченное действие продолжает в ней оставаться и побуждает человека завершить его.

Эти исследования показывают, насколько важно дать ребенку возможность закончить начатое дело, ведь прерванное намерение может сохраняться в его психике довольно долго и побуждать его вернуться к прерванной деятельности при первом удобном случае. Эту особенность детского поведения необходимо учитывать в повседневной жизни не только педагогам, но и родителям, включая ребенка в те виды деятельности, которые он может адекватно завершить в течение отведенного для этого времени или продолжить в условиях, удобных для окружающих и для него самого. В связи с этим имеет смысл задум-

маться над тем, какие намерения принимает ребенок и какие из них стоит поощрять.

К. Левин обратил также внимание на такую проблему, как переход ребенка от одной ситуации к другой. Пребывание ребенка в какой-либо ситуации не ограничивается только восприятием визуальных отношений, оно предполагает удовлетворение потребностей, поэтому в каждую ситуацию ребенок включен эмоционально. Для маленького ребенка переход из одной ситуации в другую не такой болезненный, поскольку сама ситуация определяется лишь тем, что находится в поле его восприятия. Поэтому достаточно переменить картинку перед глазами малыша, как он оказывается в зависимости от новой картинки. Взрослый охотно пользуется этим моментом и для того, чтобы прекратить детские переживания: он берет ребенка на руки, подносит к окну или поворачивает в другую сторону и обращает его внимание на другие объекты: «Посмотри, а вон собачка побежала!» или «Ой, посмотри, какие птички!» В результате ребенок как бы забывает о ситуации, в которой находился раньше. По мере взросления малыш освобождается от власти визуального поля и отвлечь его становится уже не так просто. Поэтому для успешного перехода от одной ситуации к другой ребенка сначала необходимо к этому подготовить. Суть подготовки сводится к тому, что взрослый раскрывает дошкольнику будущую перспективу, и тем самым ситуация, в которой находится ребенок, начинает приобретать новый контекст. Например, если ребенок играет на улице, а взрослый говоря «пора уходить», хватает его и старается оттащить от какого-либо предмета, то нарушение взаимодействия ребенка с предметом одновременно означает нарушение удовлетворения детской потребности. Естественно, в этом случае взрослый сталкивается с отрицательным эмоциональным переживанием со стороны ребенка. Для того чтобы этого не происходило, энергию потребности необходимо направить в новую ситуацию. Взрослый должен обратиться к детским воспоминаниям, что само по себе достаточно трудно, выбрать наиболее яркий предмет, обладающий положительной валентностью, и попробовать вызвать образ этого объекта в сознании ребенка. Как только это произойдет, можно выводить ребенка из этой ситуации и переходить в другую, поскольку энергия потребности теперь направлена на объект, который находится в новой ситуации, и малыш сам хочет войти в нее. Так, если дома осталась какая-то любимая игрушка ребенка (скажем, кукла), то взрослый может сказать: «А у нас дома осталась Маша, она тоже хочет кушать, пойдём ее накормим!»

Нереализованное намерение может оказывать негативное влияние на психику ребенка. Этот факт был доказан в исследованиях ученика К. Левина — Фердинанда Хоппе. Испытуемому предлагалось решать различные задания: простые, средней сложности и очень сложные. Он мог выбирать любое из них по своему усмотрению. Время выполнения каждого задания было ограничено. Процедура исследования заключа-

лась в следующем. Человек выбирал задание в зависимости от своего желания (простое, среднее или сложное). После того как заканчивалось время его выполнения, ему говорили о правильности или ошибочности решения. Затем испытуемому предлагалось выбрать следующее задание. Таким образом, можно было проследить, как успешность или неуспешность выполнения предыдущего задания влияет на выбор последующего. В результате Ф. Хоппе обнаружил три характерные стратегии поведения людей в данной ситуации. Прежде всего он обнаружил таких людей, которые вне зависимости от успешности или неуспешности выполнения задания всегда выбирали самые простые задачи. У них, по определению Ф. Хоппе, присутствовала стратегия избегания неудач. Вторая стратегия была прямо противоположной: несмотря на то, что человек не решал задачу, он всякий раз выбирал самое трудное задание. Третья стратегия проявлялась в том, что выбор следующей задачи зависел от успешности решения предыдущей: если человек успешно выполнял предыдущее задание, то в следующий раз он выбирал более сложное, если же он не решал задачу, то уровень сложности задания при следующем выборе понижался. Люди, предпочитавшие первую стадию, были неуверены в своих возможностях и поэтому выбирали самые простые задания, чтобы не подвергать себя риску ошибиться. В этом случае они могли сказать себе, что все сделали безошибочно, и оценить свои действия положительно. Таких людей Ф. Хоппе назвал людьми с низким уровнем притязаний и низкой самооценкой. Люди, выбиравшие вторую стратегию, хотя и не добивались положительных результатов, могли сказать себе: «В этом нет ничего удивительного, ведь я решаю самые сложные задачи». Несмотря на то что их результаты были объективно низкими, они оценивали себя положительно (в силу того, что они брались за самое сложное дело). Таким людям Ф. Хоппе приписывал завышенный уровень притязаний и завышенную самооценку. Те же, кто следовал третьей стратегии, оценивались психологом как люди, обладающие адекватным уровнем притязаний и адекватной самооценкой.

Уровень притязаний не только определяет отношение человека к себе, но и сложность тех целей и намерений, которые он выбирает. Дальнейшие исследования показали, что уровень притязаний начинает развиваться в дошкольном возрасте и влияет на дальнейшее поведение ребенка в школе. Ребенок с низким уровнем притязаний будет стремиться избегать ситуаций оценки, уходить от выполнения поручений и выбирать такие задания и ситуации, в которых ответственность будет лежать не на нем, а на другом, то есть он будет ведомым в отношении с другими детьми. Ребенок с завышенным уровнем притязаний, наоборот, станет претендовать на самые сложные задания, которые он не сможет выполнить. В его команде будут дети с заниженным уровнем притязаний. Эта команда будет обречена на жизненный неуспех. Ребенок с адекватным уровнем притязаний будет более успешным, чем ребенок с заниженным или завышенным уровнем притязаний.

Особенность полученных результатов говорит о том, что важная роль принадлежит оценке результатов работы ребенка. Обычно такую оценку дает взрослый, поэтому именно он оказывается ответственным за формирование того или иного уровня притязаний ребенка и его самооценки. Для того чтобы сформировать у детей адекватную положительную самооценку, педагог и родители должны предлагать им сильные задания, постепенно увеличивая их сложность и снабжая средствами для их выполнения.

Исходя из концепции К. Левина, взрослые прежде всего должны поддерживать активность ребенка. При этом очень важно ставить перед ребенком конкретные цели и помогать достигать их. В этом случае у дошкольника будет развиваться и полнезависимое поведение, и положительная самооценка.

Концепция психоанализа

Основоположником психоаналитической позиции был *Зигмунд Фрейд*. В своей практике он часто сталкивался с необычными случаями: пациенты жаловались на различные нарушения (такие как паралич рук, непонятные боли), которые не могли быть объяснены с чисто медицинской точки зрения. Дело в том, что эти нарушения предполагали повреждения нервной ткани, которая тем не менее оставалась ненарушенной. З. Фрейд пытался найти ответ на следующий вопрос: как люди могли страдать от подобных заболеваний, если органических повреждений при этом не обнаруживалось? Для этого он стал изучать работу Жана Шарко, применявшего при работе с пациентами гипноз. Ж. Шарко показал, что если человеку в гипнотическом состоянии внушить, например, такие симптомы, как паралич ног, глухоту или нечувствительность кожи, то после выхода из гипноза он будет демонстрировать внушенные состояния. Таким образом, из работы Ж. Шарко было видно, что нарушения деятельности человека могли основываться на *бессознательном внушении*.

Идея бессознательного стала основой психоаналитической концепции. З. Фрейд предположил, что у каждого человека есть мысли, отражающие такие желания и стремления, о существовании которых он не знает. Эти идеи как бы не доходят до сознания человека. Область психики, в которой содержатся такие идеи, З. Фрейд назвал *бессознательным*. Главная особенность этих мыслей состоит в том, что они влияют на поведение человека так же сильно, как и сознательные идеи. Из этого предположения следует, что многое из того, что человек совершает, вызвано не только тем, в чем он отдает себе отчет, но и такими мотивами, о которых он не осведомлен. Разделив психику человека на две части — сознательную и бессознательную, З. Фрейд смог объяснить не объяснимые ранее нарушения здоровья пациентов.

З. Фрейд предположил, что, если человек в своей повседневной жизни сталкивается с неразрешимой проблемой, вызывающей очень

Благодаря подходу З. Фрейда в практике раннего детского развития был сформулирован ряд задач: нетравматическое приучение детей к туалету; создание условий для игр с водой и глиной (за которыми лежит символическое разрешение проблем, возникающих на анальной стадии); удовлетворение потребности малышей в тесном контакте (крепкие объятия, которые выражают амбивалентные отношения ребенка ко взрослому, что способствует разрешению проблем, возникающих на инфантильно-генитальной стадии). Также перед взрослым стоит задача грамотного ознакомления детей со скрытыми частями тела человека противоположного пола. Психоналитики считают, что не следует опережать любопытство ребенка, но и не нужно делать из этого тайну (чтобы не создавать излишнего напряжения), а удовлетворять вопросы малыша в максимально обобщенном, метафорическом виде. Особой является задача осознания и коррекции педагогом образца, с которым ребенок может себя идентифицировать.

В рамках психоаналитической позиции были разработаны особые игровые приемы. Одни из них, например, позволяют понять особенности поведения членов семьи и их роль в развитии ребенка. Для этого дошкольнику предлагается поиграть с куклами и рассказать об их взаимоотношениях. Другие способствуют освобождению от возбуждения, напряжения, связанного со стыдом, ненавистью, недоверием или страхом. Для этого используются подвесные груши, по которым ребенок может бить со всей силы; мокрая глина, которую он может как угодно сжимать и мять; бумага, которую малыш может рвать, и другие разнообразные материалы.

Особая заслуга в изучении детского развития с психоаналитической позиции принадлежит дочери З. Фрейда, *Анне Фрейд*, которая заложила основы для *эго-психологии* (психоаналитического направления, подчеркивающего важность развития человеческого Эго). Она подчеркивала, что дети в возрасте 3–4 лет еще не умеют соотносить принцип удовольствия (по которому существует Ид) и принцип реальности (по которому существует Эго). Как следствие, они часто нарушают общественные нормы и подвергаются наказаниям. Она также отмечала, что Суперэго ребенка развито недостаточно, поэтому взрослый должен выступать носителем правил и норм. Для взрослого важно принимать ребенка таким, каков он есть, с его бессознательными влечениями, и при этом показывать социально приемлемые способы удовлетворения желаний.

С раннего детства естественным образом складывается ситуация, в которой Ид ребенка порождает различные желания, а их удовлетворение зависит от воли взрослого. Для младенца и ребенка раннего возраста такая ситуация нормальна — взрослый обеспечивает его потребности в пище, безопасности и любви. Но чем старше становится ребенок, тем в большей степени зависимость от других в исполнении собственных желаний ведет к развитию пассивного отношения к миру и инфантильности.

По мнению А. Фрейд, взрослый должен организовывать ситуацию взаимодействия с ребенком таким образом, чтобы малыш не только желал чего-либо, но и участвовал в процессе обеспечения условий для реализации своего желания. Подобный (пусть и частичный) контроль над процессом удовлетворения желаний позволяет ребенку ближе ознакомиться с принципом реальности и усилить свое Эго.

А. Фрейд уделяла немало внимания проблеме агрессивного и асоциального поведения детей. На первый взгляд проблема агрессивного поведения в раннем возрасте с точки зрения психоанализа объясняется тем, что ребенок действует по принципу удовольствия и не различает социально приемлемые и деструктивные способы достижения желаемого. Однако А. Фрейд указывала на то, что переход к принципу реальности, связанный с развитием детского Эго, не обеспечивает избавления от асоциальных форм поведения. Так ряд исследований показал, что юные преступники и беспризорники достигают очень высокого уровня развития принципа реальности, но при этом абсолютно не социализированы. Значит, параллельно с развитием Эго необходимо усиливать Суперэго ребенка. Но усиление Суперэго (которое, как мы помним, содержит в себе социальные предписания, требования и запреты, транслируемые родителями и обществом) должно происходить не за счет ужесточения требований, а через создание ситуации, в которой ребенок не только подчиняется окружению, но и выступает в роли одного из членов общества, диктующего эти требования. В разном возрасте ребенок достигает ощущения подобной сопричастности по-разному — сначала через подражание родителям, потом через сознательное принятие правил и норм и получение удовольствия, связанного со следованием этим предписаниям и с получением одобрения. Однако внутренняя инстанция (Суперэго), отвечающая за социализацию ребенка, еще очень слаба и требует постоянной подпитки и поддержки со стороны значимого для него взрослого (родителей, воспитателей). Негативные примеры для подражания, несоблюдение взрослым тех принципов жизни, которые он внушает ребенку, оказывают отрицательное влияние на его развитие, вызывая разочарование во взрослом и в тех требованиях, которые он предъявляет.

А. Фрейд также занималась разработкой психоаналитической педагогики. Она выделила целый ряд аспектов, которые должен учитывать педагог в своей работе с ребенком:

- осознать наличие бессознательного в детском возрасте;
- смотреть на себя как на носителя социальных норм и правил;
- предоставлять возможности для эмоционального отреагирования¹ детьми своих внутренних конфликтов;

¹ Отреагирование — снятие эмоционального напряжения, которое достигается за счет прощывания — в особо организованных условиях — ситуаций, приведших к негативному переживанию.

- создавать условия для различных видов детских игр;
- создавать условия для переадресации накопленной энергии у детей в социально приемлемые виды деятельности;
- поддерживать инициативу ребенка в изучении реальности;
- устанавливать эмоциональный контакт с ребенком.

Если вернуться к вопросу о развитии Эго ребенка, то интересные факты можно обнаружить в работах Джейн Левингер.

Развитие Эго ребенка связано с развитием способности отражать реальность в ее объективных проявлениях. В период дошкольного детства оно проходит несколько стадий.

Первая стадия развития Эго определяется как *предсоциальная*. Ребенок, находящийся на ней, еще не может отличать себя от окружения. Когда ребенок приобретает эту способность, он переходит к *симбиотической* стадии, на которой он начинает отличать себя от матери. На следующей стадии развития, которая получила название *импульсивной*, появляется Я ребенка. Ребенок еще не способен осуществлять контроль собственных действий, но его индивидуальность проявляется в том, что он может сказать «нет». Затем наступает *стадия самозащиты*, для которой характерно наличие самоконтроля. Задача контроля собственных действий связана в данном случае лишь с желанием избежать наказания. При этом ребенок охотно использует других, чтобы удовлетворить свои потребности, то есть прибегает к манипуляциям. Хотя ребенок и приобретает функцию самоконтроля, у него еще нет рефлексивности (то есть осознания собственных действий с позиции морали). На следующей стадии — *стадии конформизма* — ребенок усваивает групповые нормы. У него устанавливается доверие к группе сверстников. Следуя групповым правилам, дошкольник начинает различать хорошее и плохое и, как следствие этого, у него возникает стереотипность поведения.

Д. Левингер отмечала, что уровень развития Эго у детей дошкольного возраста различен, что ярко проявляется в их играх. Дети, находящиеся на импульсивной стадии развития Эго, склонны к вербальной агрессии и стараются использовать наказание для установления собственного авторитета в игре. Дети, проходящие конформную стадию, придерживаются установленных правил и стараются найти лидера, который бы задал им направление поведения. С этой точки зрения становится понятен факт объединения детей в устойчивые пары, где один ребенок подчиняется другому и выполняет его указания в процессе игры.

Чем выше уровень развития Эго ребенка, тем меньше он склонен подчиняться, проявлять конформизм, и тем более он готов к независимым суждениям и действиям. Зависимость от мнения других может проявляться даже в оценке величины. Если ребенку показать два равных отрезка и сказать, что один из них, по мнению других детей, меньше другого, то дошкольник с недостаточно развитым Эго легко с этим со-

гласится, в то время как дошкольник с более развитым Эго станет отстаивать свою точку зрения.

Как уже отмечалось, каждой стадии развития Эго соответствуют характерные личностные черты, которые исчезают и сменяют друг друга при переходе к следующей стадии. Так, например, детская ложь характерна для импульсивной стадии и стадии самозащиты. Очень часто в детском саду встречается ситуация, когда ребенок жалуется воспитателю на сверстника и утверждает, что тот его обидел. Взрослый, который попытается расспросить виновного о его проступке, должен иметь в виду, что в силу основного мотива избегания наказания (характерного для вышеперечисленных стадий) ребенок будет все отрицать, а действия педагога окажутся непродуктивными (и по сути взрослый будет вынуждать ребенка защищаться при помощи лжи). Так же не следует звать к чувствам провинившегося, обращая его внимание на то, как переживает другой ребенок, поскольку Эго дошкольника пока еще не позволяет ему адекватно воспринять подобные действия взрослого. Гораздо лучше в этой ситуации предложить ребенку поиграть одному, чтобы успокоиться. Поэтому главная задача взрослого, по мнению Д. Левингер, — проявлять терпение и удерживать адекватные социальные нормы.

Взгляды сторонников психоаналитической позиции на роль образования в становлении личности ребенка можно рассмотреть на примере трудов Бруно Беттельхейма.

Б. Беттельхейм полагал, что основная задача образования заключается в том, чтобы развивать Эго ребенка. У педагога есть возможность воздействовать на все три сферы личности: Ид, Эго и Суперэго. Ид существует по принципу удовольствия. Эта сфера начнет доминировать в том случае, если взрослый постарается сделать процесс образования максимально приятным для ребенка, доставляющим ему удовольствие. Сфера Суперэго будет расширяться, если педагог станет подчеркивать роль авторитета, закона или правила. Сфера Эго начнет развиваться, если взрослый будет обращать внимание ребенка на процессы, происходящие в реальности. Уже исходя из этого становится понятно, что, если взрослый стремится оградить ребенка от всевозможных неприятностей, старается, чтобы он не испытывал трудностей в процессе обучения, тем самым педагог расширяет и усиливает сферу его бессознательного. Обычно считается, что сфера бессознательного является источником творчества. Однако, по мнению Б. Беттельхейма, не всякое проявление бессознательного есть творчество. Например, с психоаналитической точки зрения сновидение является ярким проявлением бессознательного, но вряд ли можно считать, что сновидение — это акт творчества, скорее это акт разрядки бессознательного.

Если провести параллель между сном и изобразительной деятельностью ребенка, то можно предположить, что не всякий рисунок есть творческая деятельность. Рисунок становится творческим только в

соответствующую культурную инстанцию, то есть в поликлинику). В культуре хранятся различные варианты жизненных проектов человека. Большинство родителей выбирает жизненный путь ребенка исходя из возможностей, которые дает культура (возможность образования, работы и т. д.). Так, например, именно культурными особенностями объясняется тот факт, что многие родители в современном мире связывают судьбу своих детей с получением юридического и финансового образования.

Культура — это не только набор средств, отвечающий потребностям ребенка, но и ценность. Это выражается в том, что наиболее комфортно человек себя чувствует в той культуре, в которой он воспитывался, то есть в культуре семьи. Специфика культуры семьи состоит в том, что ребенок для нее представляет безусловную ценность. Эта ценность не просто заявляется семьей, ребенок постоянно чувствует к себе особое отношение. Когда дошкольник поступает в детский сад, он попадает в новую культуру, где не является единственным и уникальным, а лишь «одним из», то есть ребенок попадает в другую систему отношений. Если в семье у него не было проблемы удержания любимой игрушки (он мог играть ей сколько угодно), то в детском саду ребенок оказывается в ситуации, когда его постоянно пытаются лишить этого объекта.

Развитие личности Г. Олпорт связывал с освоением культурных моделей поведения, к которым относятся все типичные формы поведения человека в конкретных ситуациях (например, одевание, умывание, беседа и т. д.). Освоение культурных моделей поведения начинается в раннем возрасте. Любая модель осваивается ребенком постепенно и проходит три этапа. На первом этапе ребенок стремится очень точно воспроизвести все действия, связанные с моделью; на втором этапе он сопротивляется модели, а на третьем — окончательно осваивает модель, вырабатывая при этом свой стиль ее исполнения. В качестве примера рассмотрим, как маленький ребенок учится надевать шапочку. Сначала он старается сделать все так, как говорит взрослый, хотя выполнение действия для него сложно. (Постепенно он освоит это действие.) Затем можно увидеть, как ребенок нарочно надевает шапочку неправильно. При этом он смеется, что не всегда вызывает ответную улыбку у взрослого, особенно когда тот торопится. Через какое-то время у ребенка появляются уверенные действия одевания. Для многих образцов культурного поведения дошкольный возраст — период точного копирования предлагаемого действия. Остановимся еще на двух примерах. Многие родители обращали внимание на то, что во время чтения сказки ребенок требует точного ее воспроизведения, поправляет взрослого, если тот что-то упустил. Г. Олпорт объяснял подобное поведение именно первой стадией освоения культурной модели. Еще один характерный пример — освоение почерка. Старший дошкольник старается очень точно копировать буквы, даже если это у

него не очень получается. В 1-м и 2-м классах все дети пишут ровно и аккуратно, но к подростковому возрасту начинается сильное изменение почерка: один день ребенок пишет одним почерком, другой — другим. Но через какое-то время у подростка формируется индивидуальный стиль написания, который и называется почерком.

Взрослому следует иметь в виду то, что ребенок не только усердно выполняет то, что ему говорят, но через какое-то время начинает этому сопротивляться. Нужно спокойно относиться к этой ситуации, продолжая удерживать процесс выполнения необходимого культурного образца поведения. Освоение образца поведения, по Г. Олпорту, характеризуется явлением *функциональной автономии*. Если взрослый довольно долго помогает ребенку удержать желательную форму поведения, то с какого-то момента (здесь довольно трудно прогнозировать, с какого именно) она становится важной личностной характеристикой, и дальше ребенок начинает ее реализовывать самостоятельно, без напоминаний со стороны взрослых, то есть автономно. Она становится не просто привычкой, а важной личностной чертой. Так, Лешу В. родители каждый день заставляли чистить зубы. Выполнение этого действия сопровождалось определенными трудностями: ребенок сопротивлялся, говорил, что «паста невкусная», а «щетка плохая» и т. д. Такое поведение наблюдалось до 5-го класса, когда мальчик сам безо всяких напоминаний начал самостоятельно чистить зубы два раза в день в любых обстоятельствах (в поездках, в гостях и т. д.).

Принцип функциональной автономии позволяет оптимистично смотреть на развитие личности ребенка, поскольку согласно ему можно развивать у детей социально положительные качества личности (например, такие, как взаимопомощь, сочувствие и т. д.). Единственное, что нужно при этом помнить — культура, в которой находится ребенок, также должна поддерживать эти качества. В педагогике широко известна роль положительных примеров в воспитании детей. Принцип функциональной автономии позволяет рассматривать соответствующее поведение взрослых как форму поддержки того или иного качества. Взрослый должен понимать, что он не сможет воспитать у ребенка того качества, которым не обладает сам.

Необходимо помнить и о том, что определенные личностные характеристики формируются у ребенка под воздействием культуры. Приведем любопытный пример. Федя М. пришел в детский сад в возрасте 4 лет 6 месяцев и первое время проявлял агрессивные формы поведения (часто дрался с детьми, особенно с мальчиками). Воспитатель обратил внимание на это и стал говорить ребенку о том, что в детском саду «дети помогают друг другу, дружат друг с другом, никого не обижают». Однако такая позиция воспитателя привела к тому, что мальчик перед уходом из детского сада начинал плакать. Впоследствии выяснилось, что, когда ребенок возвращался домой, он вступал в контакт со своим отцом. Отец полагал, что настоящий мужчина дол-

тяжелые переживания, он разрешает ее путем вытеснения травмирующих мыслей из сознательной части психики в бессознательную, чтобы избежать болезненные эмоциональные переживания. Можно сказать, что человек старается не думать о них и обращается к более радостным сторонам действительности. Таким образом, человек постепенно как бы забывает о травмирующих переживаниях и начинает чувствовать себя более комфортно. Однако проблема, которая была вытеснена из сознания, не исчезла, а продолжает существовать в бессознательной части психики, подобно тому, как это было у пациентов, находившихся под гипнозом. Бессознательные переживания, с одной стороны, облегчали жизнь пациентов, но, накапливаясь, они начинали проявлять себя, вызывая всяческие недуги, как, например, боли в различных частях тела, паралич. З. Фрейд первым сделал заключение о том, что подобные необъяснимые с медицинской точки зрения симптомы вызваны неразрешенными жизненными конфликтами, которые сначала присутствовали в сознании человека, а потом завладели бессознательной частью психики.

Для того чтобы вылечить пациента, нужно было сделать так, чтобы он вспомнил об исходной конфликтной ситуации и осознал причину конфликта. З. Фрейд предложил особый способ обнаружения бессознательных конфликтов, который заключался в том, что пациент свободно рассказывал о своих мыслях, не пытаясь их анализировать или критиковать, а психоаналитик слушал повествование и угадывал скрытые за словами бессознательные конфликты. Этот способ получил названия *метода свободных ассоциаций*. Помимо высказываний пациентов, З. Фрейд анализировал сновидения. Он говорил о том, что в сновидениях причудливым образом отражаются внутренние конфликты человека.

В конечном итоге З. Фрейд стал выделять в психике человека три основные сферы, которые он назвал Ид, Эго и Суперэго. Они представляют собой основные силы, управляющие поведением человека. *Ид* (или *Оно*) является источником активности ребенка и содержит в себе энергию, необходимую для различных действий. З. Фрейд выделял два вида энергии: положительную (позитивную, созидательную или энергию либидо) и негативную (разрушительную), выступающую в качестве источника любого деструктивного поведения. Эти два вида энергии, с точки зрения З. Фрейда, происходят соответственно от инстинкта жизни и инстинкта смерти.

С момента рождения ребенок обладает только Ид. Ид определяет всю психику новорожденного. Главная особенность Ид заключается в том, что ребенок действует по принципу удовольствия или неудовольствия. Это означает, что он стремится к положительным переживаниям и избегает любых негативных ощущений. Поскольку основу Ид составляют инстинкты, вся активность ребенка носит инстинктивный характер. Инстинкт влечет ребенка к положительным ощущениям.

Инстинктивные состояния ребенка характеризуются переходами, в которых можно отчетливо выделить три фазы: фазу напряжения инстинкта, фазу удовлетворения и фазу релаксации (или латентную фазу). Приведем пример. Когда человек долго не ест, он начинает испытывать чувство голода, которое вызывает желание, связанное с поиском пищи. Затем наступает фаза еды, когда происходит насыщение. Эта фаза сменяется фазой сытости, когда человек забывает о необходимости приема пищи.

В процессе перехода от одной фазы к другой происходит расходование инстинктивной энергии либидо, что вызывает у человека чувство удовольствия. Любой инстинктивный акт, с точки зрения З. Фрейда, сопровождается переживанием удовольствия в процессе расходования инстинктивной энергии. Чувство удовольствия возникает не благодаря тому, что человек принимает пищу, а благодаря тому, что он растрчивает свою энергию в процессе приема пищи. Это связано с тем, что снимается напряжение, вызванное соответствующим желанием.

Новорожденный фактически обладает двумя главными переживаниями: переживанием приятного и переживанием неприятного. Эти переживания и ведут ребенка по жизни, заставляя его совершать такие формы активности, которые сопровождаются приятными ощущениями, и тормозить формы активности, которым сопутствуют неприятные ощущения. При этом ребенок не различает объекты, которые его окружают. Он не понимает, где заканчивается граница его собственного тела и начинаются объекты, с которыми он взаимодействует. Реагировать на неприятные переживания ребенок может лишь с помощью крика, глотания и случайных движений рук и ног. Например, когда новорожденный чувствует голод, что связано с неприятным переживанием напряжения, он плачет до тех пор, пока кто-нибудь его не накормит. Еда уменьшает напряжение, вызванное голодом, и ребенок чувствует удовольствие. Через некоторое время этот цикл, включающий голод, кормление и снижение напряжения, повторяется.

Психоаналитики считают, что постепенно вкус, запах, вид еды или кормящего человека (обычно матери) запечатлеваются в памяти ребенка. В результате такого циклического процесса у него формируется представление о тех объектах, с которыми связано переживание удовольствия как особого вида расходования энергии. Это приводит к тому, что ребенок при виде матери начинает радоваться. За этой эмоциональной реакцией стоит представление о том, что присутствие матери приводит к переживанию удовольствия. Следует подчеркнуть, что на начальном этапе ребенок не может отличить разумные или одобряемые социальным окружением способы получения удовольствия от неодобряемых. Главная задача, стоящая перед ребенком, заключается в том, чтобы избавиться от напряжения и получить удовольствие в процессе его разрядки.

Постепенно начинает развиваться второй компонент психики, который З. Фрейд назвал *Эго* (или *Я*). Эго — это часть психики, существующая по законам реальности. Если в Ид представлены преимущественно желания ребенка, то в Эго — объекты, которые существуют в реальности и могут удовлетворять эти желания (можно сказать, что в Эго содержится совокупность образов всех вещей, способных удовлетворить желания Ид). З. Фрейд говорил о том, что Эго появляется из Ид. В процессе удовлетворения желаний Ид ребенок не только следует положительным или избегает отрицательных переживаний, но и начинает учитывать окружающие условия. Их учет основан на том, что ребенок начинает отличать объекты, вызывающие положительные переживания, от объектов, приводящих к негативным переживаниям.

Эго позволяет ребенку принимать решения в конфликтных ситуациях, когда его потребности вступают в противоречие с реальностью. Например, удовлетворение пищевой потребности возникает не тогда, когда ребенок сосет палец, а тогда, когда он сосет материнскую грудь или бутылочку с молоком. Ребенок с помощью Эго оказывается способным анализировать окружающую обстановку и оценивать ее с точки зрения возможности удовлетворения потребностей Ид.

С психоаналитической позиции развитие Эго заключается в том, что ребенок устанавливает все больше различных ассоциаций между образами объектов, способных удовлетворить различные потребности Ид, и положительными или отрицательными переживаниями от процесса удовлетворения. По мере того как число таких ассоциаций увеличивается, у Эго ребенка появляется возможность представлять, какие переживания будет вызывать тот или иной объект. Таким образом, Эго начинает управлять поведением ребенка в зависимости от того, какие объекты оказываются в его ближайшем окружении.

В качестве третьего компонента психики З. Фрейд выделил *Суперэго* (или *Сверх-Я*). С точки зрения З. Фрейда, ребенок рождается, не зная о том, «что такое хорошо и что такое плохо». У него нет внутреннего голоса, который подсказывал бы ему, как поступать в различных ситуациях, поэтому маленький ребенок не испытывает ни вины, ни стыда, когда нарушает общественные нормы. Вместе с тем по мере взросления у него начинает развиваться чувство гордости (оно возникает, когда поведение ребенка соответствует нормам, предписанным взрослым) и чувство грусти, стыда или вины (когда поведение малыша не соответствует предписанным нормам). На протяжении детства оформляется система моральных ценностей, которые ребенок перенимает у окружающих его взрослых людей. Эта система ценностей и представляет собой компонент психики, который З. Фрейд назвал Суперэго. Он полагал, что Суперэго, развивающееся из Эго, выполняет функцию контроля, которую раньше осуществляли взрослые, окружающие ребенка. Если сначала поведение малыша регулируется с помощью поощрения и наказания, то затем эту роль принимает на себя

Суперэго. Если поведение ребенка не соответствует усвоенным ценностям и правилам, то Суперэго «наказывает» его, вызывая неприятные чувства вины, стыда или страха. Наоборот, соблюдение социальных норм благодаря Суперэго сопровождается чувствами самоудовольствования и гордости.

Таким образом, поведение детей, с точки зрения З. Фрейда, является результатом взаимодействия трех компонентов психики:

- Ид, требующего немедленного выполнения всех возникающих желаний;
- Эго, которое отражает условия выполнения желаний;
- Суперэго, которое требует, чтобы удовлетворение желаний в сложившихся условиях соответствовало принятым социальным нормам.

Тем не менее в поведении ребенка особая роль принадлежит Эго, так как все конфликты проходят «на его территории». Если у человека достаточно сильное Эго, то он может честно признавать как содержание инстинктивных побуждений, так и требования Суперэго. Он открыто предлагает разумные способы решений, которые удовлетворяли бы все три системы его психики. Однако если Эго человека недостаточно развито (что особенно характерно для ребенка), то ему трудно противостоять, с одной стороны, требованиям инстинктивных желаний, а с другой стороны, держать ответ перед Суперэго за нарушение социальных норм. В этом случае ребенок стремится избавиться от необходимости преодоления конфликтов. С этой целью он использует так называемые защитные механизмы, или техники защит.

Одна из этих техник уже была описана выше. Она получила название *вытеснения* (или *подавления*) неприятных переживаний. Это автоматический бессознательный процесс, заключающийся в том, что травмирующее переживание выталкивается из области сознания в бессознательное. Сознание очищается от тревог, а подавленное переживание сохраняется в бессознательном и по мере накопления других переживаний создает болезненные невротические симптомы, с которыми и столкнулся З. Фрейд в своей медицинской практике.

Другим защитным механизмом является *сублимация*. Этот защитный механизм состоит в реализации энергии Ид социально приемлемым способом (например, при помощи различных видов творческой деятельности). Так избыток напряжения ребенок может выразить, разбив или сломав игрушку, или же взяв в руки глину и вылепив из нее что-нибудь. В обоих случаях энергия нашла выход и напряжение было снято, но в одном случае ребенок использовал деструктивную модель поведения, а во второй — социально приемлемую.

В качестве защитного механизма рассматривается и такой тип поведения детей, как *регрессия*. Регрессия представляет собой обращение ребенка к формам поведения, наблюдавшимся у него на более ранних стадиях развития. В качестве примера можно привести такие действия

детей, как сосание пальца или уголка платка. Эта форма поведения с психоаналитической позиции интерпретируется как возврат к положительным формам переживания, которые были характерны для более раннего возраста, когда ребенок искал себе утешение.

Особо следует отметить механизм *проекции*. Если ребенок переживает наличие мотивов, которые вызывают у него стыд или страх, он может не допустить подобных желаний в собственное сознание, а приписать их другим людям. Например, ребенок, который проявляет агрессивные формы поведения к детям, может обвинять их в агрессивности по отношению к себе. В этом случае психоаналитическая позиция предполагает особый подход к жалобам ребенка. Если он жалуется взрослому на нежелательное поведение других детей, то нужно обязательно выяснить, не стоит ли за этим его собственное стремление действовать таким образом по отношению к другим людям.

В психоаналитической позиции выделяется еще один вид защитных механизмов, получивший название *компенсация*. Механизм компенсации заключается в том, что, когда ребенок сталкивается с неудачей в одной ситуации, он стремится компенсировать ее успехом в другой. Действие механизма компенсации можно наблюдать в процессе еды, когда ребенок говорит взрослому: «Правда, я хорошо кушаю!» В этой ситуации ребенок, с одной стороны, хочет показать, что он выполняет ценное для взрослого действие, а с другой стороны, может компенсировать свои неудачи в других видах деятельности.

Одним из распространенных защитных механизмов является *избегание*, которое проявляется в том, что ребенок уходит из ситуации, вызывающей у него дискомфорт. Избегание может быть физическим (когда ребенок, например, уходит из одной комнаты в другую) и психологическим (когда ребенок начинает отвлекаться или воображать что-либо при выполнении трудного задания).

З. Фрейд, а затем и другие психоаналитики исходили из того, что проблемы, которые возникают у детей и взрослых, являются результатом неблагоприятного разрешения конфликтов, возникающих в детском возрасте. Именно психоаналитики стали придавать раннему детству решающее значение для развития личности человека. Развитие ребенка З. Фрейд связывал прежде всего с расходом сексуальной энергии (либидо) на разных возрастных стадиях.

Он предположил, что наиболее важный эмоциональный опыт связан с переживанием ребенком удовольствия от различных чувствительных зон тела. Такие зоны З. Фрейд назвал эрогенными. Сначала в качестве эрогенной зоны выступает рот ребенка, затем область заднего прохода и гениталии. Каждая из этих зон становится ведущей для реализации энергии либидо. Психоаналитики полагают, что ребенок не только получает чувственное удовольствие от раздражения этих зон, но и его отношение к другим людям зависит от того, как они реагируют на его внимание к этим областям. З. Фрейд предположил, что отношение ребенка к

себе и окружающим людям зависит от опыта, который он приобретает на каждой стадии развития. Эти стадии были названы *психосексуальными стадиями развития*.

На любой из этих стадий могут возникнуть конфликты, которые остаются неразрешенными, вытесненными в подсознание, где они будут продолжать сохранять напряжение. Впоследствии они могут стать причиной нервно-психических расстройств не только у ребенка, но и у взрослого человека.

З. Фрейд выделял пять основных стадий: оральную (от 0 до 1 года), анальную (от 1 года до 2–3 лет), инфантильно-генитальную (от 3 до 4–5 лет), латентную (от 5 до 11 лет) и зрелую генитальную (продолжается на протяжении всей взрослой жизни человека).

В психоаналитической позиции большое значение придается моменту рождения ребенка. Акт рождения рассматривается как *первое травмирующее переживание*, с которым ребенок сталкивается в своей жизни. С точки зрения З. Фрейда, появление на свет потрясает новорожденного потоком стимуляции, исходящим из окружающей среды. Переход из внутриутробного во внеутробное состояние вызывает у ребенка сильный страх. Это ребенка в этот момент еще не развито, и поэтому у него нет средств, чтобы справиться с обрушившимися на него раздражителями. Рождение рассматривается как прототип всех последующих ситуаций, провоцирующих страх. Всякий раз, когда ребенок будет оказываться в незнакомой ситуации, где ему придется встретиться с новыми воздействиями, к восприятию которых он еще не подготовлен, он будет переживать этот исходный страх. Например, когда ребенка первый раз приводят в детский сад и мама оставляет его одного, он начинает плакать. С позиции здравого смысла эту ситуацию можно интерпретировать как расставание с любимым человеком. Педагоги в этом случае говорят следующее: «Не надо плакать, мама скоро придет, а мы пока пойдем и поиграем с ребятами...» С психоаналитической позиции эта ситуация понимается как ситуация переживания исходного страха рождения. При этом ребенок может переживать чувство страха, даже если мама находится рядом. Особенно ярко это проявляется при посещении детского театра.

С точки зрения З. Фрейда, чем легче были роды, тем меньше у него будет страх. При затрудненных родах, согласно психоаналитической позиции, следует ожидать эмоциональных проблем в детском развитии. Такой ребенок будет испытывать трудности при контроле собственных эмоциональных реакций, что объясняется расходом большого количества энергии на преодоление неблагоприятных эмоциональных состояний (особенно на ранних этапах развития).

Важный этап в развитии ребенка представляет собой *оральная стадия*. В психоанализе новорожденный рассматривается не как податливый материал, а как организм, который вынужден расходовать свою

✓ энергию. Другими словами, Ид ребенка ищет приложения энергии к объектам, которые могут удовлетворить инстинктивные потребности и вызвать переживание удовольствия от разрядки напряжения. В этот период происходит процесс, при котором энергия Ид связывается с образом объекта. Этот процесс называется *катексис*. Первым таким объектом для ребенка является материнская грудь, поскольку именно через рот в процессе сосания материнской груди новорожденный получает питание, поддерживающее его жизнь. З. Фрейд подчеркивал, что нервные окончания на губах ребенка чрезвычайно чувствительны и их раздражение доставляет особое удовольствие. Упорство, с которым ребенок воспроизводит акт сосания, указывает на то, что это действие является способом удовлетворения специфической потребности, характерной для ранней стадии развития. Хотя это действие и побуждается приемом пищи, однако в дальнейшем ребенок может сосать и в том случае, когда он не испытывает голода. З. Фрейд считал, что это действие приносит ребенку удовольствие. По этой причине он сравнивал акт сосания с сексуальным актом.

Удовлетворение потребности в еде и дыхании дает ребенку первые впечатления о мире и о взаимодействии с ним. Развитие ребенка зависит и от того, насколько быстро и полно высвобождается сдерживаемая им энергия либидо, а также от обстановки, в которой происходит этот процесс. Так, если мать держит ребенка ласково, успокаивающе во время кормления, то он будет проходить оральный период благополучнее, чем если бы она его никогда не гладила, а только ругала.

Новорожденный использует ротовую область не только для приема пищи, но и для исследования доступных ему элементов окружающего мира. Большинство объектов он изучает, засовывая в рот и захватывая губами. З. Фрейд предположил, что основная причина, по которой дети берут предметы в рот на этой стадии развития, связана с тем, что они хотят подчинить себе объекты, управлять ими. На этом этапе поведение ребенка следует логике Ид, которое ищет удовольствия. В ходе этого поиска ребенок начинает различать себя и другие объекты: одни доставляют удовольствие, другие — нет.

В оральном периоде выделяются две подстадии: ранняя (чувствительная) и поздняя (подстадия кусания).

Чувствительная подстадия охватывает несколько первых месяцев жизни ребенка, когда удовольствие связано с сосанием, глотанием и захватыванием объектов ртом. В этот период ребенок пассивен и зависим от взрослого. Если потребности малыша не удовлетворяются должным образом или удовлетворение сопровождается негативными переживаниями, то в последующие годы такие подавленные переживания, сохраняясь в бессознательном ребенка, могут оказаться причиной невротической сверхзависимости.

Подстадия кусания начинается тогда, когда у ребенка появляются зубы, а десны становятся более крепкими. Хотя доминирующей зоной,

с которой связано получение удовольствия, по-прежнему выступает рот, дотрагивание до вещей губами и глотание не столь эмоционально насыщенные, как кусание или жевание.

По мере созревания восприятия ребенок начинает более точно узнавать черты окружающих объектов. Он уже знает, что мать может доставлять ему не только удовольствие, но и боль. Кроме того, она может заниматься другими делами, поэтому требования ребенка не всегда удовлетворяют сразу, а лишь через некоторое время, что ведет к болезненному переживанию отсрочки удовлетворения потребности. На этом этапе у детей впервые начинают развиваться амбивалентные (противоположные) чувства. Они могут одновременно любить и ненавидеть свою мать. Ранние амбивалентные детские чувства проявляются в садистических наклонностях, которые выражаются в кусании материнской груди, пальцев других людей, игрушек. З. Фрейд полагал, что если эта стадия не проживается ребенком в полной мере (то есть он не получает возможность удовлетворить потребность в кусании или проявлении амбивалентных чувств), то отголосок конфликта останется в бессознательном и будет беспокоить человека в дальнейшем.

Прохождение оральной стадии может затянуться, и ребенок окажется фиксированным на этом этапе психосексуального развития, что в зрелом возрасте может проявляться в символическом «кусании» других людей (например, в постоянной критике и недовольстве поведением окружающих).

Фиксация может произойти на любой стадии развития, что вызовет перенесение способов удовлетворения желаний либидо в более зрелые периоды. Поэтому с точки зрения психоанализа важно, чтобы такой фиксации не произошло. Взрослый не должен, с одной стороны, фрустрировать¹ потребности ребенка, а с другой — допускать их чрезмерного удовлетворения. Для каждой стадии следует найти свою меру удовлетворения потребности ребенка, чтобы его развитие не останавливалось и у него оставалось желание продвигаться дальше.

Вторая стадия развития характеризуется тем, что внимание ребенка третьего года жизни сосредотачивается на необходимости контролировать деятельность кишечника. Психоаналитики называют это время *анальной стадией*. Для ребенка зоной удовольствия, а соответственно и зоной концентрации либидо становится анальный проход и сфинктеры мочевой системы. На анальной стадии особое значение приобретают общение ребенка со взрослыми, связанное с его актом дефекации.

Анальный период разделяется на две подстадии. Первая подстадия связана с переживаниями, полученными от процесса выделения фекалий и мочи, а вторая — с самими этими веществами. На протяжении

¹ Фрустрация — психологическое состояние, возникающее в ситуации разочарования, несущественности какой-либо значимой для человека цели, потребности.

первой подстадии ребенок сталкивается с первыми внешними ограничениями. Родители навязывают ему контроль за актом дефекации. В этот момент у ребенка происходит сложная перестройка управления своим поведением. Если раньше он получал удовольствие от непосредственного акта дефекации, то теперь он должен получать удовольствие от сдерживания этого процесса (если раньше он мог какать в подгузники, то теперь для этих целей используется горшок). Удовольствие от задержки основано на желании ребенка понравиться родителям, которые требуют от него чистоты. Это важно для ребенка время, поскольку именно сейчас он учится заслуживать похвалу и одобрение. Можно наблюдать, с какой гордостью малыш после акта дефекации берет горшок и показывает родителям продукт своего «труда». В этот момент очень важно похвалить ребенка, продемонстрировать ему свою любовь и дать понять, как высоко ценятся его действия. З. Фрейд считал, что если родители в этот период будут излишне грубы с ребенком и станут предъявлять чрезмерные требования к контролю актов выделения, то малыш будет испытывать чувства страха, вины и отвержения. Эти переживания могут быть вытеснены ребенком в бессознательное и в дальнейшем проявятся в поведении взрослого человека в символических действиях. Например, взрослый может часто произносить слова, связанные с актом выделения (такие как «дерьмо», «какашки», «понос» и т. д.). Вытесненные переживания могут выражаться и в чрезмерном стремлении человека к точности и чистоте. Также он может быть очень резок в общении с окружающими, демонстрируя вербальную агрессию.

На второй подстадии анального периода дети учатся удерживать фекалии и мочу. Теперь они получают наслаждение от процесса удержания. З. Фрейд предположил, что идея накопления зарождается именно на этой подстадии. В дальнейшем она может проявляться в стремлении собирать различные вещи. На этой стадии от родителей и педагогов требуется умение понять то, что происходит с ребенком. Сложность позиции взрослого заключается в том, что, с одной стороны, он должен не разрушить формирующиеся процессы управления актами выделения, а с другой, ограничивать удовольствие, которое ребенок получает от переживания успешности управления этими процессами.

После анальной стадии наступает *инфантильно-генитальная стадия*. На этой стадии объектом удовольствия для мальчиков выступает пенис, а для девочек — клитор и вульва. Переход к этой стадии часто проявляется в том, что дети начинают заниматься самораздражением частей тела, вызывающих эротическое удовольствие. Дети спонтанно открывают факт переживания удовольствия от раздражения гениталий. Согласно З. Фрейду, ребенок на этой стадии может связывать раздражение гениталий с представлениями об объекте любви. Так, если ранее (на оральной стадии) объектом удовольствия для ребенка была материнская грудь, то теперь им становится мать.

С переживанием матери как первого объекта любви у ребенка связан главный конфликт этой стадии. Когда мальчик смотрит на мать как на объект любви, он начинает понимать, что она одновременно является объектом любви и для отца. Ребенок, с одной стороны, хочет обладать матерью, чтобы она целиком подчинялась его желаниям, но с другой стороны, он понимает, что отец сильнее и могущественнее его. Возникает конфликтная ситуация, которая получила название *Эдипова комплекса* или *Эдипова конфликта*. Девочка оказывается в аналогичной ситуации с той лишь разницей, что объектом ее любви становится отец, а опасной соперницей — мать. Конфликтная ситуация, возникающая у девочек, была названа *комплексом Электры*. Проблемы детей, связанные с разрешением этих конфликтов, называются *Эдиповыми проблемами*.

С психоаналитической точки зрения в этот период дети испытывают сильные амбивалентные чувства к родителю своего пола. Амбивалентность заключается в том, что ребенок одновременно боится и любит его. Благополучное разрешение Эдиповых проблем происходит в том случае, если ребенок начинает отрицать свои сексуальные чувства к родителю противоположного пола и при этом отождествляет себя с родителем своего пола. Благодаря отождествлению (идентификации) себя с родителем своего пола ребенок преодолевает чувство страха, испытываемое по отношению к нему. Идентификация проявляется в том, что ребенок начинает копировать различные черты взрослого (например, походку, манеру говорить, суждения).

Во время разрешения Эдипова конфликта у ребенка появляется Суперэго. Суперэго представляет собой перенесенные на себя благодаря подражанию требования и ценности родителей, которые начинают выполнять функции самонаказания и самопоощрения. Существенным моментом является присвоение половой роли. Ее исполнение основано на копировании ребенком ее исполнения родителем своего пола. Согласно психоаналитической позиции, гомосексуальность можно объяснить как результат идентификации ребенка с родителем противоположного пола. В этом случае ребенок начинает моделировать поведение и привычки, соответствующие поведению и привычкам родителя противоположного пола. Для развития правильной половой ориентации, по мнению психоаналитиков, крайне важно утверждать авторитет родителя того пола, к которому принадлежит ребенок. Это может проявляться как в стратегиях общения с ребенком родителя противоположного пола, так и при взаимодействии с педагогом, когда он подчеркивает авторитет родителей ребенка. Психоаналитическая позиция позволяет поставить вопрос о сложности развития адекватной половой идентификации у детей из неполных семей. В этом случае перед педагогом встает особая задача по развитию у детей адекватных полоролевых качеств.

Как отмечалось ранее, понимание психической жизни ребенка с психоаналитической позиции основано на соотношении компонентов

психики (Ид, Эго, Суперэго). Психическая жизнь ребенка открывается ему через его сознание, или Эго. В сознании фактически присутствует знание о том, что ребенок делает в данный момент. По мере изменения ситуации образы и слова, в которых отражалась предыдущая ситуация, уходят из сознания ребенка, а на их место приходят другие образы и слова, соответствующие новой ситуации. З. Фрейд задался вопросом: куда же уходят из сознания находившиеся там ранее образы и слова? В результате он разделил сознание на две части: собственно сознание и предсознание. Предсознание выполняет роль хранилища образов и слов, которые легко доступны человеку и могут быть извлечены в любой момент. Предсознание отличается от бессознательного тем, что бессознательные идеи не могут прямо проникнуть в сознание. По мнению З. Фрейда, чтобы проникнуть в сознание, бессознательные идеи сначала попадают в предсознание и находят для себя такие образы и слова, маскируясь за которыми они могут войти в сознание. Таким образом, предсознание выполняет двойную функцию. Во-первых, оно содержит образы и слова, доступные сознанию, с помощью которых легко интерпретируется наличная ситуация, и, во-вторых, предсознание предоставляет материал, благодаря которому в сознание проникают бессознательные идеи.

З. Фрейд говорил, что сознание не возникает сразу. У новорожденного почти вся психика является бессознательной, он целиком находится во власти Ид. Почти все поведение новорожденного осуществляется без участия сознания. Ребенок не должен принимать никаких решений для того, чтобы дышали легкие, сгибались руки и ноги, сосали губы — эти действия происходят автоматически. Но постепенно в процессе взаимодействия с реальностью сфера сознания ребенка расширяется. Происходит увеличение сферы сознательного, а соответственно и сферы предсознательного. Появляются такие процессы, как восприятие, память и мышление, развивается воображение. Наряду с развитием сознания за счет вытеснения болезненных мыслей Эго развивается бессознательное. Этот вытесненный материал является основой чувства тревоги, которое появляется на оральной и анальных стадиях как результат конфликтов с родителями.

Дальнейшее развитие психики ребенка связано с появлением Суперэго. Поскольку оно представляет собой жесткую инстанцию, усиливающую контроль над сознанием (а следовательно, и вытеснение из него в бессознательное запретных переживаний), оно дает дополнительный толчок к развитию бессознательного. Помимо этого увеличивается число вытесненных в бессознательное переживаний. Слишком большое количество такого материала приводит к ослаблению психической энергии ребенка. У него как бы не хватает сил на выполнение разумных сознательных действий, что является причиной психических расстройств в дошкольном возрасте.

Для того чтобы проиллюстрировать ту роль, которую играют вытесненные в бессознательное переживания ребенка, приведем такой

пример. У пятилетней Тани, посещавшей детский сад, были проблемы во взаимоотношениях со сверстниками. Однажды педагог предложил детям подписать обязательство, в соответствии с которым каждый ребенок обещал вести себя хорошо и не обижать других детей: «Давайте, дети, будем жить дружно, не будем обижать друг друга и подпишем наш договор!». Все дети с радостью, хотя и не умели писать, карандашами отметили свое согласие с договором. Таня сказала, что не подпишет этот договор. Позднее выяснилось, что в тот день у нее был конфликт с одной из девочек, которая не хотела с ней играть и забрала ее игрушку. Таня ждала, пока та вернет ее назад. Но поскольку на первый план выступило внешнее действие, связанное с подписанием договора, то педагог стал настоятельно просить Таню подписать обязательство. В конце концов Таня расплакалась и ушла из комнаты. Больше к этому договору педагог не возвращался.

Можно было предположить, что девочка со временем забыла про этот инцидент и он не оставил никакого следа в ее дальнейшей жизни. Нужно добавить, что Таня была интеллектуально развитым ребенком, хорошо занималась в детском саду, успешно осваивала программу, затем она пошла в школу, где благополучно окончила первый класс и перешла во второй. На следующий год в их класс пришел мальчик, который нецензурно выражался. Его поведение раздражало учительницу, что привело к конфликту. Дело дошло до того, что учительница на одном из классных собраний обратилась к ребятам и сказала: «Ребята, давайте переведем этого мальчика из нашего класса в другую школу». И тогда Таня встала и сказала: «А давайте мы составим договор, что мы не будем выражаться нецензурно, и все под этим договором подпишемся. Мы не будем выгонять этого мальчика из нашего класса, а поможем ему». Такое поведение Тани можно легко объяснить с психоаналитической позиции. Негативное переживание, связанное с подписанием договора, она получила ранее в детском саду. Это переживание, хотя и было подавлено, оказалось энергетически заряженным и проявилось через три года в аналогичных обстоятельствах.

В жизненной практике мы можем найти множество подтверждений позиции З. Фрейда при условии длительного наблюдения за поведением одного и того же ребенка. К сожалению, родители (люди, которые сопровождают ребенка на протяжении всей жизни) лишены возможности видеть поведение своих детей в детском саду или в школе. А педагоги, к которым дети приходят из детского сада, не наблюдали их в более раннем возрасте, и время их совместного пребывания ограничено уроками или какими-либо другими занятиями. Одна из современных тенденций западного образования как раз заключается в том, чтобы достичь определенной интеграции между педагогами и родителями в воспитании детей. Однако задача построения целостного представления о детском развитии специально не ставится, скорее речь

идет о необходимости соподчинения требований, предъявляемых ребенку со стороны родителей и педагогов.

Выше уже говорилось о том, что развитие психики ребенка связано с развитием его Эго. З. Фрейд различал сильное и слабое Эго. *Сильное Эго* характеризуется возможностью реализации инстинктивных желаний Ид без отвержения и в то же время соответствием ожиданий, которые предъявляются индивиду со стороны его окружения и Суперэго. *Слабому Эго*, наоборот, не хватает сознательных методов расходования инстинктивной энергии социально приемлемым способом. Поэтому слабое Эго, сталкиваясь с противоречивыми требованиями Ид, Суперэго и социального окружения, прибегает к технике подавления (то есть вытесняет желания Ид в бессознательное). Чем слабее Эго, тем больше подавленных желаний будет собираться в бессознательном. Согласно психоаналитической позиции в практике воспитания особо важную роль играет взрослый, который может вмешаться в ситуацию для поддержания силы Эго. Когда ребенка окружает слишком много запретов, сила Эго уменьшается. Роль взрослого заключается в том, чтобы разумно пользоваться запретами. В практике психотерапии разработаны специальные приемы для поддержания силы Эго. Например, организуются специальные комнаты, в которых ребенку разрешается делать все, что он захочет.

Как уже отмечалось, Эго новорожденного очень слабо. Оно обладает ограниченным набором простых способов разрешения конфликтов между нуждами Ид и требованиями окружения. Эти способы разрешения конфликтов в основном выражаются в крике ребенка. Новорожденный должен избегать накопления опасного груза вытесненных переживаний. Для этого ему необходима помощь со стороны взрослых. Родители не могут контролировать инстинктивные желания ребенка, исходящие от Ид, но они в состоянии изменить окружение. Помощь родителей слабому Эго может проявляться в нескольких формах. Прежде всего они могут обеспечивать новорожденного тем, чем он не может обеспечить себя сам (еда, тепло). Родители также способны развивать у ребенка систему восприятия, давать ему навыки более эффективных способов действий; защищать от чрезмерных воздействий со стороны окружающего мира (например, от громких звуков или яркого света). Важная роль родителей также заключается в контроле за предъявлением социальных ожиданий (они должны соответствовать, а не чрезмерно превышать способности ребенка).

Так, по З. Фрейду, на инфантильно-генитальной стадии ребенок не может управлять собственным возбуждением, поэтому если его наказывать (например, за мастурбацию), то это приведет к неврозу, потому что его Эго не останется ничего, кроме переживания огорчения. Обычно, когда родители или педагоги замечают, что ребенок занимается мастурбацией (что происходит, когда он находится в постели), они применяют следующие стратегии взаимодействия с ним. Во-первых, взрослые могут категорически запретить данные действия или даже на-

казать за это малыша. Во-вторых, они могут выражено переживать увиденное, но при этом ничего не говорить ребенку. В-третьих, они могут не обращать на это внимания. В-четвертых, взрослые могут постараться отвлечь внимание малыша. С психоаналитической точки зрения все вышеперечисленные стратегии поведения являются неадекватными. В первом случае энергия, которая должна быть израсходована, оканчивается задержанной; создается конфликтное переживание, которое может быть вытеснено в бессознательное. Во втором случае тревога родителей транслируется на ребенка, результатом чего становится ослабление Эго. Стратегия поведения взрослых в третьей ситуации может привести к фиксации ребенка на эротических переживаниях и препятствовать дальнейшему развитию. Отвлечение внимания ребенка также может быть неэффективным, поскольку энергия, возникающая у малыша, все равно сохраняется и вытесняется в бессознательное.

Наиболее адекватными стратегиями поведения взрослого в данном случае являются вовлечение ребенка в такие формы активности, которые позволяют сублимировать (израсходовать) возникающую энергию на другие цели и избежать подобных ситуаций (провоцирующих эротическое поведение). Сублимация — один из механизмов защиты, который заключается в том, что энергия либидо направляется в социально поощряемые формы деятельности (игра, лепка, изобразительная деятельность и т. п.). Стратегия избегания заключается в том, что в ситуации, которая предполагает интимный телесный контакт ребенка с самим собой или со взрослым (например, в ситуации переоденания, купания и т. д.), поведение последнего носит более деловой характер; необходимые действия выполняются в быстром темпе и носят эмоционально-деловой тон («Попу надо вытереть», «Писю надо вымыть»).

С точки зрения психоанализа устойчивые формы поведения ребенка во время еды, сна, игры и других видов деятельности могут свидетельствовать об особенностях оральной, анальной или инфантильно-генитальной стадии детского развития. На основе особенностей прохождения этих стадий в психоанализе были выработаны рекомендации для взаимодействия взрослого с ребенком. Так, младенца необходимо обнимать, удовлетворять его потребности в сосании, не прерывать процесс кормления. На анальной стадии развития не следует слишком рано приучать ребенка к туалету. При этом приучение не должно сопровождаться наказанием. Кроме того, нельзя сопровождать уход за ребенком избыточными эмоциональными реакциями или выражениями отвращения (даже если ребенок накакал в штанишки), потому что малыш интерпретирует подобные негативные эмоции как потерю родительской любви. Также взрослые должны помнить, что в соответствии с психоаналитической позицией объяснения ребенка могут часто расходелиться с реальной мотивацией его поведения. Фактически детские объяснения могут носить социально приемлемый характер, за которым лежит социально отвергаемая мотивация.

Благодаря подходу З. Фрейда в практике раннего детского развития был сформулирован ряд задач: нетравматическое приучение детей к туалету; создание условий для игр с водой и глиной (за которыми лежит символическое разрешение проблем, возникающих на анальной стадии); удовлетворение потребности малышей в тесном контакте (крепкие объятия, которые выражают амбивалентные отношения ребенка ко взрослому, что способствует разрешению проблем, возникающих на инфантильно-генитальной стадии). Также перед взрослым стоит задача грамотного ознакомления детей со скрытыми частями тела человека противоположного пола. Психоналитики считают, что не следует опережать любопытство ребенка, но и не нужно делать из этого тайну (чтобы не создавать излишнего напряжения), а удовлетворять вопросы малыша в максимально обобщенном, метафорическом виде. Особой является задача осознания и коррекции педагогом образца, с которым ребенок может себя идентифицировать.

В рамках психоаналитической позиции были разработаны особые игровые приемы. Одни из них, например, позволяют понять особенности поведения членов семьи и их роль в развитии ребенка. Для этого дошкольнику предлагается поиграть с куклами и рассказать об их взаимоотношениях. Другие способствуют освобождению от возбуждения, напряжения, связанного со стыдом, ненавистью, недоверием или страхом. Для этого используются подвесные груши, по которым ребенок может бить со всей силы; мокрая глина, которую он может как угодно сжимать и мять; бумага, которую малыш может рвать, и другие разнообразные материалы.

Особая заслуга в изучении детского развития с психоаналитической позиции принадлежит дочери З. Фрейда, *Анне Фрейд*, которая заложила основы для *эго-психологии* (психоаналитического направления, подчеркивающего важность развития человеческого Эго). Она подчеркивала, что дети в возрасте 3–4 лет еще не умеют соотносить принцип удовольствия (по которому существует Ид) и принцип реальности (по которому существует Эго). Как следствие, они часто нарушают общественные нормы и подвергаются наказаниям. Она также отмечала, что Суперэго ребенка развито недостаточно, поэтому взрослый должен выступать носителем правил и норм. Для взрослого важно принимать ребенка таким, каков он есть, с его бессознательными влечениями, и при этом показывать социально приемлемые способы удовлетворения желаний.

С раннего детства естественным образом складывается ситуация, в которой Ид ребенка порождает различные желания, а их удовлетворение зависит от воли взрослого. Для младенца и ребенка раннего возраста такая ситуация нормальна — взрослый обеспечивает его потребности в пище, безопасности и любви. Но чем старше становится ребенок, тем в большей степени зависимость от других в исполнении собственных желаний ведет к развитию пассивного отношения к миру и инфантильности.

По мнению А. Фрейд, взрослый должен организовывать ситуацию взаимодействия с ребенком таким образом, чтобы малыш не только желал чего-либо, но и участвовал в процессе обеспечения условий для реализации своего желания. Подобный (пусть и частичный) контроль над процессом удовлетворения желаний позволяет ребенку ближе познакомиться с принципом реальности и усилить свое Эго.

А. Фрейд уделяла немало внимания проблеме агрессивного и асоциального поведения детей. На первый взгляд проблема агрессивного поведения в раннем возрасте с точки зрения психоанализа объясняется тем, что ребенок действует по принципу удовольствия и не различает социально приемлемые и деструктивные способы достижения желаемого. Однако А. Фрейд указывала на то, что переход к принципу реальности, связанный с развитием детского Эго, не обеспечивает избавления от асоциальных форм поведения. Так ряд исследований показал, что юные преступники и беспризорники достигают очень высокого уровня развития принципа реальности, но при этом абсолютно не социализированы. Значит, параллельно с развитием Эго необходимо усиливать Суперэго ребенка. Но усиление Суперэго (которое, как мы помним, содержит в себе социальные предписания, требования и запреты, транслируемые родителями и обществом) должно происходить не за счет ужесточения требований, а через создание ситуации, в которой ребенок не только подчиняется окружению, но и выступает в роли одного из членов общества, диктующего эти требования. В разном возрасте ребенок достигает ощущения подобной сопричастности по-разному — сначала через подражание родителям, потом через сознательное принятие правил и норм и получение удовольствия, связанного со следованием этим предписаниям и с получением одобрения. Однако внутренняя инстанция (Суперэго), отвечающая за социализацию ребенка, еще очень слаба и требует постоянной подпитки и поддержки со стороны значимого для него взрослого (родителей, воспитателей). Негативные примеры для подражания, несоблюдение взрослым тех принципов жизни, которые он внушает ребенку, оказывают отрицательное влияние на его развитие, вызывая разочарование во взрослом и в тех требованиях, которые он предъявляет.

А. Фрейд также занималась разработкой психоаналитической педагогики. Она выделила целый ряд аспектов, которые должен учитывать педагог в своей работе с ребенком:

- осознать наличие бессознательного в детском возрасте;
- смотреть на себя как на носителя социальных норм и правил;
- предоставлять возможности для эмоционального отреагирования¹ детьми своих внутренних конфликтов;

¹ Отреагирование — снятие эмоционального напряжения, которое достигается за счет прощывания — в особо организованных условиях — ситуаций, приведших к негативному переживанию.

- создавать условия для различных видов детских игр;
- создавать условия для переадресации накопленной энергии у детей в социально приемлемые виды деятельности;
- поддерживать инициативу ребенка в изучении реальности;
- устанавливать эмоциональный контакт с ребенком.

Если вернуться к вопросу о развитии Эго ребенка, то интересные факты можно обнаружить в работах Джейн Левингер.

Развитие Эго ребенка связано с развитием способности отражать реальность в ее объективных проявлениях. В период дошкольного детства оно проходит несколько стадий.

Первая стадия развития Эго определяется как *предсоциальная*. Ребенок, находящийся на ней, еще не может отличать себя от окружения. Когда ребенок приобретает эту способность, он переходит к *симбиотической* стадии, на которой он начинает отличать себя от матери. На следующей стадии развития, которая получила название *импульсивной*, появляется Я ребенка. Ребенок еще не способен осуществлять контроль собственных действий, но его индивидуальность проявляется в том, что он может сказать «нет». Затем наступает *стадия самозащиты*, для которой характерно наличие самоконтроля. Задача контроля собственных действий связана в данном случае лишь с желанием избежать наказания. При этом ребенок охотно использует других, чтобы удовлетворить свои потребности, то есть прибегает к манипуляциям. Хотя ребенок и приобретает функцию самоконтроля, у него еще нет рефлексивности (то есть осознания собственных действий с позиции морали). На следующей стадии — *стадии конформизма* — ребенок усваивает групповые нормы. У него устанавливается доверие к группе сверстников. Следуя групповым правилам, дошкольник начинает различать хорошее и плохое и, как следствие этого, у него возникает стереотипность поведения.

Д. Левингер отмечала, что уровень развития Эго у детей дошкольного возраста различен, что ярко проявляется в их играх. Дети, находящиеся на импульсивной стадии развития Эго, склонны к вербальной агрессии и стараются использовать наказание для установления собственного авторитета в игре. Дети, проходящие конформную стадию, придерживаются установленных правил и стараются найти лидера, который бы задал им направление поведения. С этой точки зрения становится понятен факт объединения детей в устойчивые пары, где один ребенок подчиняется другому и выполняет его указания в процессе игры.

Чем выше уровень развития Эго ребенка, тем меньше он склонен подчиняться, проявлять конформизм, и тем более он готов к независимым суждениям и действиям. Зависимость от мнения других может проявляться даже в оценке величины. Если ребенку показать два равных отрезка и сказать, что один из них, по мнению других детей, меньше другого, то дошкольник с недостаточно развитым Эго легко с этим со-

гласится, в то время как дошкольник с более развитым Эго станет отстаивать свою точку зрения.

Как уже отмечалось, каждой стадии развития Эго соответствуют характерные личностные черты, которые исчезают и сменяют друг друга при переходе к следующей стадии. Так, например, детская ложь характерна для импульсивной стадии и стадии самозащиты. Очень часто в детском саду встречается ситуация, когда ребенок жалуется воспитателю на сверстника и утверждает, что тот его обидел. Взрослый, который попытается расспросить виновного о его проступке, должен иметь в виду, что в силу основного мотива избегания наказания (характерного для вышеперечисленных стадий) ребенок будет все отрицать, а действия педагога окажутся непродуктивными (и по сути взрослый будет вынуждать ребенка защищаться при помощи лжи). Так же не следует звать к чувствам провинившегося, обращая его внимание на то, как переживает другой ребенок, поскольку Эго дошкольника пока еще не позволяет ему адекватно воспринять подобные действия взрослого. Гораздо лучше в этой ситуации предложить ребенку поиграть одному, чтобы успокоиться. Поэтому главная задача взрослого, по мнению Д. Левингер, — проявлять терпение и удерживать адекватные социальные нормы.

Взгляды сторонников психоаналитической позиции на роль образования в становлении личности ребенка можно рассмотреть на примере трудов Бруно Беттельхейма.

Б. Беттельхейм полагал, что основная задача образования заключается в том, чтобы развивать Эго ребенка. У педагога есть возможность воздействовать на все три сферы личности: Ид, Эго и Суперэго. Ид существует по принципу удовольствия. Эта сфера начнет доминировать в том случае, если взрослый постарается сделать процесс образования максимально приятным для ребенка, доставляющим ему удовольствие. Сфера Суперэго будет расширяться, если педагог станет подчеркивать роль авторитета, закона или правила. Сфера Эго начнет развиваться, если взрослый будет обращать внимание ребенка на процессы, происходящие в реальности. Уже исходя из этого становится понятно, что, если взрослый стремится оградить ребенка от всевозможных неприятностей, старается, чтобы он не испытывал трудностей в процессе обучения, тем самым педагог расширяет и усиливает сферу его бессознательного. Обычно считается, что сфера бессознательного является источником творчества. Однако, по мнению Б. Беттельхейма, не всякое проявление бессознательного есть творчество. Например, с психоаналитической точки зрения сновидение является ярким проявлением бессознательного, но вряд ли можно считать, что сновидение — это акт творчества, скорее это акт разрядки бессознательного.

Если провести параллель между сном и изобразительной деятельностью ребенка, то можно предположить, что не всякий рисунок есть творческая деятельность. Рисунок становится творческим только в

том случае, если он основан не только на бессознательном, но и содержит в себе элементы сознания. Другими словами, ребенок должен осознавать, что он рисует, кому адресован рисунок и что он выражает. Рисунок будет проявлением творчества, только если он подвергается критике, анализу со стороны Суперэго, роль которого может выполнять родитель или педагог. В ходе такого анализа будет установлено, насколько ребенку удалось изобразить то, что он хотел изобразить, и выразить то, что он хотел выразить.

Заметим, что, если рисунок ребенка не является творческим в полном смысле этого слова, это несколько не умаляет полезности рисования, так как этот процесс приводит к разрядке Ид. Таким образом, можно сказать, что педагог должен поощрять изобразительную деятельность (как возможность снятия напряжения) и стараться расширять Эго ребенка, обсуждая с ним цели рисунка, удачные цветовые и композиционные решения и те переживания, которые он хотел выразить.

Психоаналитики критически относились к традиционной (авторитарной) системе образования. Они считали, что недостаток такой системы состоит не в том, что происходит усиление Суперэго, поскольку традиционное обучение основано на подчинении задаваемым правилам, законам и авторитетам, а в том, что она ориентирована только на достижения учащегося. При этом не учитывается роль достижений в развитии каждого ребенка. По мнению психоаналитиков, основным мотивом, побуждающим ребенка к освоению предлагаемых образцов культуры в процессе обучения, является страх. Страх есть переживание, характерное для слабого Эго, которое не уверено в том, что оно способно справиться с предлагаемой ситуацией. Поэтому оно обращается к авторитету взрослого (Суперэго). Задача развития Эго предполагает систему достаточно четких требований, которые должны исполняться независимо от обстоятельств. Всякая размытость требований приводит к тому, что происходит усиление Ид и, соответственно, снижение Эго. Например, если родители сформулировали для ребенка требование ложиться спать в определенное время, то на это правило не должны оказывать влияние другие обстоятельства. Так, приезд бабушки не может быть основанием для того, чтобы ребенок ложился спать позднее, иначе у него появится возможность действовать не на основе реального правила, а исходя из принципов удовольствия.

Зачастую в рекомендациях, адресованных родителю и педагогу, звучит требование «любить ребенка». Вместе с тем гарантированная любовь будет обеспечивать ребенку полное эмоциональное благополучие, лишит его чувства страха перед неопределенностью возникающих ситуаций, а соответственно, необходимости учиться и осваивать образцы морального поведения. Поэтому мотивом обучения ребенка должно выступать *снижение тревоги*, которое возникает по мере развития его Эго. Усиление Эго предполагает, что ребенок максимально ориентирован на отношении реальности. Применительно к детскому

образованию это означает, что сказки и истории, которые рассказываются детям, не должны быть чрезмерно благополучными (когда все живут на доброй улице в прекрасном городе и счастливы рядом друг с другом). Такое представление реальности усиливает бессознательное ребенка, потому что он получает удовольствие, пребывая в такой приятной ситуации. В этом отношении очень правильно построены народные сказки, в которых встречаются как позитивные, так и негативные ситуации (лиса съедает колобка, медведь ломает теремок и т. д.). Такие сказки соответствуют реальности — ведь не всегда жизненные истории заканчиваются благополучно. Отсюда следует, что принцип удовольствия не должен доминировать в дошкольном образовании.

Обобщая все вышесказанное, классическую (ортодоксальную) психоаналитическую концепцию можно выразить в пяти основных принципах:

- взрослый должен понимать природу инстинктивных желаний и разрешать их проявления;
- взрослый должен быть осведомлен о ходе нормального психосексуального развития ребенка и тех конфликтах, с которыми он сталкивается на каждой стадии;
- на каждой стадии развития взрослый должен создавать необходимые условия для удовлетворения инстинктивных потребностей ребенка. Проявляя общую доброжелательность по отношению к малышу, он должен помнить о том, что слишком комфортные условия могут способствовать задержке на той или иной стадии развития;
- в первые годы жизни ребенка взрослый должен обеспечить ему нормальное питание и защиту, чтобы слабое Эго выдержало напор социального окружения;
- взрослый должен создавать условия для того, чтобы ребенок мог накапливать опыт решения проблем. Это нужно для развития репертуара сознательных техник, позволяющих ребенку приспособливаться к окружению и выполнять все его требования.

Концепция Альфреда Адлера

Альфред Адлер, ученик З. Фрейда, в начале своей карьеры опирался на классическую психоаналитическую теорию, однако впоследствии он разработал собственную теорию развития. По мнению А. Адлера, развитие человека обусловлено не столько инстинктами (как, например, утверждал З. Фрейд), сколько целями, к которым он стремится. При этом цель может быть как реальной, так и идеальной. Например, люди могут выстраивать свою жизнь, исходя из убеждения, что напряженная работа и немного везения позволяют достичь в жизни почти всего. По мнению А. Адлера, это пример идеальной цели, поскольку многие напряженно работающие люди не получают того, что заслуживают. Но в любом случае развитие человека связано не столько с прошлым, сколько с настоящим. Иными словами, человек больше обеспокоен тем, что будет в будущем, нежели тем, что уже было в прошлом.

Многие люди страдают различными заболеваниями, которые зачастую обусловлены врожденными дефектами тех или иных органов. А. Адлер обратил внимание на то, что человек тем или иным образом старается компенсировать слабость большого органа (как правило, с помощью продолжительных тренировок). Однако, по мнению А. Адлера, не только физическая слабость или заболевание, но и всякое психологическое переживание несостоятельности могут относиться к понятию неполноценности.

А. Адлер полагал, что *чувство неполноценности* тесно связано с детством. Дело в том, что довольно долгое время ребенок зависит от родителей, ведь без их помощи он просто не выживет. И уже этот ранний опыт, по мнению А. Адлера, вызывает у ребенка глубокие переживания неполноценности по сравнению с другими людьми в семейном окружении.

Когда человек ощущает свою неполноценность в той или иной сфере, он старается всеми силами преодолеть ее, то есть стремится к превосходству. Например, развитие ребенка обусловлено именно таким ощущением неполноценности, которое заставляет его стремиться к более высоко-

му уровню развития. Другими словами, ребенок самостоятельно устанавливает для себя идеальную цель, к которой в дальнейшем стремится.

Переживание собственной неполноценности и неудач при взаимодействии с другими людьми особенно характерно для подростков. Они могут специально испытывать себя, заниматься различными физическими упражнениями и т. д. Но аналогичные переживания встречаются и у детей дошкольного возраста. Ребенок может остро переживать ситуацию, в которой родитель насильно берет его за руку и буквально оттаскивает от интересного занятия. Многие дети сопротивляются этому, но поскольку взрослый физически сильнее ребенка, у малыша рождается чувство неполноценности. Ребенок может, конечно, быстро забыть такую ситуацию, но если она будет часто повторяться, то могут произойти изменения в детском поведении. Поскольку у ребенка не будет уверенности в возможности завершения начатого дела (он все время будет ждать, что его прервут в любой момент), активность обесценивается в его глазах, и даже яркие и интересные игрушки не будут вызывать у него радости и стимулировать активность (потому что в целом детская активность будет снижена).

Следует отметить, что игра с предметом предполагает развитие особого плана детских представлений, в которых ребенок удерживает очень сложные отношения между предметами. Например, когда малыш берет машинку, он может вообразить себя шофером и придумать маршрут своего движения. С появлением тревоги этот план нарушается, и машинка становится просто объектом, с которым никак не связываются детские переживания. Вместо детских образов, связанных с предметами, в ситуации устойчивого переживания тревоги у ребенка могут появиться совершенно другие, пугающие представления, которые будут воспроизводиться в сновидениях. В результате ребенок начнет бояться оставаться один и ложиться спать.

С точки зрения А. Адлера, цель человека — стремление к превосходству. По его мнению, она имеет отношение не к социальному статусу и не к лидерским качествам, а к желанию преодолеть себя, совершенствоваться. Это стремление и является причиной развития. Таким образом, ребенок от рождения преследует какие-либо цели. Как правило, сначала они носят индивидуальный характер и лишь со временем приобретают отнесенность к обществу в целом.

Если же все старания человека окажутся неудачными, то у него появится постоянное чувство неполноценности, или *комплекс неполноценности*. А. Адлер выделял три основные причины, которые могут обуславливать его появление: физическая неполноценность, чрезмерная опека и отвержение со стороны родителей.

У детей с какой-либо врожденной физической неполноценностью может развиваться чувство психологической неполноценности. Прежде всего бросается в глаза пассивность таких детей. Во время игр они остаются в стороне и только наблюдают за действиями других. В этой ситуации пе-

дагогу важно найти такие виды активности, в которых ребенок может проявить себя. Педагог должен не просто ободрять ребенка, а обеспечивать его реальную успешность в ходе какой-либо совместной деятельности с другими детьми. Не менее важно, чтобы родители других детей не подчеркивали физические недостатки ребенка, а объяснили им, что физические качества безусловно важны, но главное то, насколько человек чуток, насколько он способен понимать других людей и помогать им (при этом желательно найти какое-то конкретное позитивное умение и оценить вместе с другими детьми достижения такого ребенка).

Комплекс неполноценности может возникать и у физически здоровых детей. Так, если родители будут постоянно потакать детям, то у них возникнет ощущение неполноценности, связанное с неуверенностью в собственных силах, поскольку за них все делали взрослые, а сами они не имели возможности преодолевать те или иные жизненные препятствия.

Родительское пренебрежение детьми также способствует развитию комплекса неполноценности. Такие дети и в дальнейшем не будут уверены в том, что они достойны любви и уважения со стороны других людей.

По мнению А. Адлера, дети, обладающие комплексом неполноценности, могут использовать различные средства для собственной защиты, например, недержание мочи. Фактически ребенок возвращается на тот уровень, когда он еще не владел регуляцией мочеиспускания, то есть когда мама и другие ближайшие родственники заботились о нем. В этот период малыш находился в центре забот и внимания окружающих. При этом от него самого не требовалось никаких внутренних усилий, чтобы оставаться в центре внимания. Другими словами, ребенок не должен был ничего преодолевать. В этом случае педагогам и родителям необходимо понять, что стоит за подобным поведением ребенка. Если это комплекс неполноценности, то следует начать с формирования у ребенка мужества, поддержания веры в свои силы и способности. Ни в коем случае нельзя запугивать малыша. Дружеские отношения создадут основу для того, чтобы ребенок смог пробовать свои силы в решении различных жизненных задач. При этом взрослый должен предоставить ему возможность самостоятельно приходить как к правильному ответу, так и к ошибкам. Если ребенка постоянно одергивать, говорить, что он выбрал неправильный способ действий, это только увеличит его нерешительность. Цель взрослого — убедить ребенка в том, что всего, чего он еще не достиг, можно добиться трудолюбием, усилием и волей.

Однако на основе стремления к превосходству у человека как реакция на появление чувства неполноценности может развиваться *комплекс превосходства* — постоянное чрезмерное стремление превосходить окружающих. Этот комплекс выражается в тенденции преувеличивать свои физические, интеллектуальные или социальные способности. Например, человек может постоянно показывать окружающим, что он умнее других. Если он разбирается в какой-то конкретной теме, то он

постоянно будет переводить на нее разговор, чтобы демонстрировать свою эрудированность. Человек, обладающий комплексом гиперкомпенсации, по мнению А. Адлера, часто хвастлив и высокомерен.

А. Адлер считал, что каждый человек по-разному приспосабливается к своему окружению. Соединение уникальных черт, способ поведения и привычек он назвал *стилем жизни* человека. Каждый, по мнению А. Адлера, уже в детстве сталкивается с проблемой компенсации. Сначала ребенок компенсирует свою неполноценность при помощи воображения, а затем обращается к реальности. Если ребенок обладает недостаточной координацией движений, то он может направить усилия на развитие атлетических качеств. Такое поведение, которое направляется осознанием физических ограничений, становится стилем его жизни — особым видом поведенческой активности, нацеленной на преодоление неполноценности.

Стиль жизни, как считал А. Адлер, полностью формируется к 4–5 годам и становится основой поведения в будущем. Иначе говоря, именно от стиля жизни человека зависит, чему он будет уделять внимание в своем окружении, а что будет игнорировать. Например, если школьник стремится к превосходству за счет развития своих умственных способностей, то, скорее всего, он будет уделять много времени чтению, размышлению, решению различных задач, что предполагает сидячий образ жизни. Если же ребенок будет работать над своим физическим самосовершенствованием, то, по-видимому, он будет много тренироваться, то есть делать все, что способствует физическому развитию.

А. Адлер писал, что составляющими жизненного стиля человека являются *степень активности* и *социальный интерес*. Различия в стилях могут проявляться у детей достаточно рано. Уже в 3 года можно заметить, что один ребенок способен долго и сосредоточенно заниматься какой-то деятельностью, например, играть в кубики, а другой, наоборот, требует к себе постоянного внимания, ждет, чтобы его развлекали родители. Такие различия требуют от взрослых разных стратегий взаимодействий с детьми. Одного ребенка достаточно научить читать, и он сам будет просить новые книги, а другого — нужно усаживать рядом, читать с ним вместе, разбирать содержание, задавать вопросы. Однако и в том, и в другом случае нужно стремиться к тому, чтобы у детей появились реальные достижения в выбранных индивидуальных или совместных занятиях со взрослым. Следует обращать внимание ребенка на эти индивидуальные достижения и показывать их социальную ценность.

Понятие «степень активности» фактически по своему значению совпадает с понятиями «уровень возбуждения» или «энергетический уровень». Каждый человек обладает определенным уровнем энергии, устанавливающим границы, в рамках которых будут преодолеваются те или иные проблемы. Этот уровень, или степень активности, устанавливается в детстве и практически не меняется с возрастом. Однако

сама по себе степень активности не определяет направленность деятельности ребенка. Только принимая во внимание социальный интерес, можно говорить о продуктивной, конструктивной или деструктивной деятельности.

А. Адлер подчеркивал, что человек в первую очередь социален, он следует законам общества, несмотря на собственные желания. Поэтому, реализуя свое стремление к превосходству, ребенок должен как можно раньше соотносить свои желания с интересами общества. Такую направленность на общество А. Адлер назвал социальным интересом. Его развитие в первую очередь связано с общением между ребенком и матерью. С одной стороны, мать формирует социальный интерес у ребенка, а с другой, поощряет его выход за пределы своего влияния. По мнению А. Адлера важно, чтобы мать проявляла любовь и заботу не только по отношению к ребенку, но и по отношению к мужу и другим членам семьи, поскольку в этом случае малыш будет иметь образец поведения, подражание которому позволит ему обратить внимание на других значимых людей. Если мать, наоборот, будет сосредоточена исключительно на ребенке, то он не научится переносить социальный интерес на других людей. Аналогично, если мать будет обращать внимание только на своего мужа, ребенок будет чувствовать себя нежеланным и обманутым, что также не способствует развитию социального интереса.

Развитие социального интереса у детей тесно связано и с дошкольным учреждением. Учитывая работы А. Адлера, мы можем говорить о том, насколько важно предоставлять детям возможность реализовывать различные *проекты*. Оказывается, что уже старшие дошкольники способны при определенной помощи со стороны воспитателей и родителей на протяжении длительного времени заниматься выполнением какого-либо задания. Например, девочка шестого года жизни может с большим интересом разрабатывать комплект одежды для любимой куклы. При этом можно сначала нарисовать разные атрибуты одежды и ее всевозможные виды, помочь ребенку оформить это в виде альбома, затем вместе с ним сшить по этим рисункам платя, кофточки и рубашки для куклы и устроить показ моды в группе детского сада. Большинство девочек вряд ли окажется равнодушными к такому просмотру, и они безусловно оценят достижения своей сверстницы. Тем самым они поддержат социальный интерес ребенка. Фактически эта девочка уже будет занимать позицию модельера, поэтому она по-другому начнет смотреть журналы и телевизор. Все это будет вызывать у нее не праздный интерес, а стремление учесть полученные сведения в своей дальнейшей проектной деятельности. Последующие работы, одобренные сверстниками и взрослыми, будут повышать уверенность ребенка в себе и усиливать его стремление к выработке продуктивного стиля поведения.

Для мальчиков в качестве проекта может выступить задание по созданию альбома фотографий родного города, например, «Наши старо-

жилы», «Улыбки нашего города», «Самые красивые улицы» и т. д. Понятно, что самостоятельное выполнение такого проекта для ребенка — сложная задача. Поэтому родители, как наиболее заинтересованные в ребенке люди, могут выбрать время и пройти с ним по городу, предоставив малышу инициативу, помогая ему вступить в общение с человеком, которого он собирается фотографировать.

Тем для такого рода проектов очень много. Проекты могут выполняться как отдельным ребенком при помощи взрослого (например, родителя), так и группой детей. В качестве такого проекта может выступать подготовка к празднику. При этом инициатива не должна целиком принадлежать взрослому, важно, чтобы дети могли высказывать свои предложения по проведению праздника. К сожалению, очень часто такие проекты выступают для ребенка как задания, которые ему нужно выполнить. Это сразу же резко снижает активность дошкольника и интерес к выполняемой деятельности. Идея проекта заключается в том, чтобы пробудить у ребенка желание деятельности и оформить ее в какой-либо реальный продукт, который затем можно продемонстрировать как сверстникам, так и взрослым.

Многие считают, что дошкольник физически слаб, его мышление не развито, он не может долго заниматься каким-либо видом деятельности и т. д. Поэтому задания, которые можно давать детям, должны быть предельно простыми и понятными. Такая позиция в известной мере оправдана. В младенчестве ребенок действительно целиком и полностью зависит от взрослого, и общение полностью находится дома, а все столкновения с другими детьми и взрослыми носят лишь эпизодический характер. Ситуация кардинально меняется, когда ребенок начинает посещать детский сад. Теперь перед ним постепенно открывается социальная жизнь. В его представлении появляется образ сверстника как равного партнера по совместной деятельности и образ воспитателя как носителя определенных общественных норм и правил поведения. Важно заметить, что именно во взаимодействии со сверстником ребенок может проявить подлинную инициативу и получить неподдельную оценку своих действий (которые могут либо понравиться, либо не понравиться сверстнику). Именно этот, ничем не заменимый опыт в дальнейшем окажет влияние на личностное развитие ребенка. К сожалению, взрослому сложно изменить свое отношение к ребенку как объекту собственной любви и заботы и увидеть в нем самостоятельную развивающуюся личность. Вот почему они зачастую снисходительно обращаются с детьми.

Однако перед ребенком стоят реальные жизненные задачи: он должен впервые войти в группу сверстников и занять там определенное, достойное место, показать себя способным быть интересным для других, научиться договариваться с окружающими. Другими словами, он должен научиться быть успешным, что поможет ему обрести уверенность и гордость за собственные достижения, послужит основой дове-

рительного, дружеского отношения к миру. Но выполнение любой задачи требует и соответствующего отношения со стороны взрослого. Если ребенок чувствует, что его не воспринимают как активного участника социального взаимодействия, то он выходит из этой роли в силу бессмысленности своей собственной активности. Поэтому очень важно общаться с ребенком как с личностью, стремясь разъяснить свою позицию и способствовать выражению его собственной. Формальное (а не личностное) отношение к ребенку проявляется, например, в ситуации, когда родители не хотят перевести ребенка в другое дошкольное учреждение, несмотря на то, что причины нежелания ребенка посещать детский сад достаточно веские (например, конфликтные отношения со сверстниками). Данный факт еще раз убеждает в том, что отношение к ребенку-дошкольнику, к его проблемам и желаниям со стороны взрослых характеризуется позицией «сверху», а не равным положением. В случае каких-либо конфликтов родители виновного, по мнению педагога, ребенка вызываются для проведения соответствующей беседы. При этом подразумевается, что дошкольник не способен адекватно выразить свое отношение и описать ситуацию, поэтому педагоги решают эту проблему на уровне родителей, которые в свою очередь требуют от ребенка лишь подчинения (предполагая, что это и есть главное условие успешного воспитания). Такая стратегия взаимодействия взрослых с ребенком приводит к тому, что в конце концов его изначальная природная активность тормозится, он становится пассивным, послушным и в этом плане удобным для взрослого. Однако наступает время поступления в первый класс, и перед родителями и педагогом дошкольного учреждения встает следующая проблема: ребенок по-настоящему не готов к принятию на себя ответственности, связанной с поступлением в школу. Такой результат является итогом несовершенства выбранной взрослыми стратегии, в которой ребенок подчиняется им и потому не приходит самостоятельно к собственным достижениям, а получает их по инструкции. В дальнейшем любая новая ситуация будет для ребенка заведомо сложной, потому что ему не удалось освоить формы самостоятельного поведения. Такой ребенок будет постоянно ждать помощи и искать поддержки у человека, который скажет «как и что надо делать». Даже если ребенку удастся найти в школе такого человека, любое достижение, полученное с его помощью, никогда не будет собственным достижением ребенка.

Также следует учесть, что снисходительно-регламентирующее поведение взрослого не позволяет ребенку проявить себя при решении взрослых проблем, с которыми он сталкивается уже в дошкольном возрасте. Педагоги хорошо знают, что дети обсуждают все те же проблемы, что и взрослые (проблемы жизни, смерти, любви, рождения детей, работы и т. д.). Взрослый же как бы выталкивает ребенка из жизни, создавая некое искусственное, схематическое пространство. Всякий, кто в дальнейшем будет обсуждать эти проблемы с ребенком, выступит

для него значимой личностью (хотя такой человек не всегда может быть положительным). Поэтому взрослый должен включать ребенка в жизненные проблемы и сам включаться в его жизнь, например, в ходе проектной деятельности.

Как показывает опыт, большинство родителей не знает своих детей, поскольку смотрит на них свысока. Более того, в процессе совместной деятельности с ребенком очень часто родители не только обучают детей, но и сами учатся от них оптимизму, умению удивляться красоте мира, подмечать неожиданное и т. д.

А. Адлер особое внимание обращал на роль отца в воспитании ребенка. Отец должен избегать двух основных ошибок при общении с ребенком: *эмоциональной отстраненности* и *родительского авторитаризма*, которые, как это ни странно, имеют одинаковые последствия. Дети, которые испытывают отчужденность родителей, обычно стараются достичь личного превосходства, а не превосходства, основанного на социальном интересе. В то же время если родитель ведет себя авторитарным образом, то ребенок в конце концов научается бороться за власть, то есть личное, а не социальное превосходство.

Кроме того, особое значение имеют отношения между отцом и матерью. Если жена не оказывает эмоциональной поддержки мужу и уделяет внимание исключительно детям, то они страдают, поскольку чрезмерная опека гасит социальный интерес. Если же супруги открыто критикуют друг друга, то дети теряют уважение к обоим родителям, поскольку не видят взаимной любви.

С позиции А. Адлера, нормально развивающиеся дети беспокоятся о других и стремятся к превосходству социально приемлемыми способами, в то время как дети, имеющие трудности в развитии, напротив, не обладают достаточно выраженным социальным интересом, а потому ведут себя эгоцентрично и борются лишь за личное превосходство и главенство над другими.

Степень развития социального чувства у ребенка проявляется в его поведении в дошкольном учреждении. Дети, которых не научили входить в контакт с другими, часто чувствуют себя одиночками. В результате педагог может начать относиться к ним как к особым детям, требующим внимания и заботы. В этом случае первоначальная тенденция только усилится и такие дети перейдут в категорию «трудных детей». Их родители станут винить дошкольное учреждение, хотя на самом деле новая ситуация просто показала ошибки домашнего воспитания. Так, ребенок может просто плохо общаться с другими детьми. Если мальчик сильнее своих сверстников, то его агрессивные действия могут приводить к физическому насилию или разрушению совместных детских игр, что вызывает у детей бурные эмоциональные реакции. Родители в таких случаях склонны объяснять случившееся обстоятельствами, в которых оказался ребенок. Приведем пример. Миша К. рос живым, общительным ребенком. Однако взаимодействие со сверстниками у него не складывалось,

дети на него жаловались, говорили, что «он дерется», «не умеет играть», и сам Миша тоже очень неохотно ходил в детский сад. Родители же в свою очередь обвиняли воспитателей в том, что они недостаточно наблюдательны, не учитывают особенности дошкольников и не замечают, что сами дети провоцируют Мишу на агрессивные действия, обзывая его. Однако при более детальном анализе ситуации, которая складывалась у Миши в семье, выяснилось, что он преимущественно живет у бабушки с бабушкой, а когда оказывается дома, то родители им практически не занимаются (в особенности отец, которому по выражению Миши «все время некогда»). Другими словами, именно сфера общения в семье между ребенком и значимым для него отцом была нарушена и вызывала у мальчика эмоциональное напряжение, которое разряжалось в агрессивном взаимодействии со сверстниками. Можно предположить, что Миша таким образом утверждался, показывал окружающим, что он более сильный и значимый среди сверстников, несмотря на то, что в отличие от отцов других детей его отец не проявляет к нему соответствующего внимания. Важно отметить, что Миша развитый ребенок и может очень хорошо разговаривать со взрослыми. Однако при взаимодействии со сверстниками он использует агрессивный способ в силу собственного внутреннего напряжения.

Впоследствии такие дети теряют веру в себя или стараются достичь превосходства любой ценой. Поскольку «трудные дети» не могут больше ожидать внимания от своего окружения, они стараются добыть успех любым способом и как можно быстрее. Как правило, такой способ поведения не соответствует принятым социальным правилам (поскольку подчинение им требует систематических усилий, на которые у таких детей не хватает терпения). Однако, даже когда эти дети достигают определенного успеха и «поражают» своих сверстников, они все равно остаются глубоко неуверенными в себе. Часто они стараются на что-нибудь облокотиться, прислониться к чему-нибудь. Педагог должен рассматривать такой вид поведения как необходимость в опоре и не ругать ребенка. Конечно, методы поощрения и наказания помогут избавить ребенка от этой привычки, но ее причина останется.

Как было замечено ранее, жизненный стиль характеризуется соединением степени активности и социального интереса человека. Учитывая эти показатели, А. Адлер выделил четыре основных типа жизненного стиля.

1. *Управляющий тип.* Такие дети обладают высокой самоуверенностью и степенью активности, но им недостает развития социального интереса. Другими словами, эти дети активны, но не в социальном плане, то есть их поведение не направлено на заботу об окружающих. Наоборот, сталкиваясь с какими-либо жизненными трудностями, они проявляют враждебность при их решении.

2. *Берущий тип.* Такие дети относятся к внешнему миру как источнику удовлетворения своих потребностей. Можно сказать, что они за-

интересованы окружающими лишь настолько, насколько те дают им необходимое. У подобных детей нет социального интереса в истинном смысле этого понятия, они лишь стараются получить от других как можно больше. Поскольку такие дети обладают низкой степенью активности, они не склонны к враждебному поведению.

3. *Избегающий тип.* У детей с этим типом жизненного стиля нет ни достаточного социального интереса, ни активности, необходимой для решения своих проблем, поэтому они скорее уходят от трудностей.

4. *Социально-полезный тип.* Лишь жизненный стиль этого типа, с точки зрения А. Адлера, является продуктивным и адекватным в социальном мире. Такие дети обладают как высоким социальным интересом, так и достаточным уровнем активности.

Большое внимание А. Адлер уделял проблеме влияния порядка рождения ребенка на его жизненный стиль. Конечно, это не означает, что порядок рождения всегда влияет на формирование тех или иных личностных качеств ребенка (ведь многое зависит от того, как ребенок переживает свое положение в семье, как он видит семейную ситуацию). Но в целом определенные психологические особенности, приписанные А. Адлером детям в зависимости от порядка их рождения, нашли свое подтверждение.

Согласно А. Адлеру, первый ребенок имеет уникальное положение, пока он единственный в семье. Поскольку для самих родителей рождение первого ребенка имеет огромное значение, они практически целиком «отдают» ему себя. Ребенок наслаждается своим безопасным существованием до тех пор, пока следующий ребенок не лишит его своим появлением всех привилегий. Это событие драматически меняет положение ребенка и его взгляд на мир. Такой опыт может оказаться травматичным для ребенка, поскольку теперь ему приходится все время «отвоевывать» внимание родителей. Однако в сложившихся обстоятельствах родители просто физически не могут «разорваться» и первенец оказывается вынужденно изолированным. Он приучает себя к самостоятельности, а потому у него нередко развиваются лидерские качества. Однако такое развитие нередко протекает в достаточно драматичной форме. У ребенка может развиваться тревожность, нарушаться сон, аппетит, взаимодействие со сверстниками, что становится заметно педагогам дошкольных учреждений. В такой ситуации родителям следует позаботиться о том, чтобы ребенок был включен в процесс ухода за младшим братом или сестрой, поскольку в этом случае подобная деятельность не только не оставляет его изолированным, но и служит источником новых достижений (например, развиваются такие качества, как ответственность, терпеливость, сосредоточенность).

По мнению А. Адлера, первенцы, вынужденные бороться за свои права, обладают в жизни значительными достижениями. Дальнейшие исследования показали, что уровень их интеллектуального развития

превосходит уровень интеллектуального развития всех последующих детей в семье. Одна из причин этого заключается в том, что в течение определенного периода времени (до момента появления на свет второго ребенка) первенцы находятся в тесном контакте с двумя взрослыми, которые обеспечивают им «обогащенную» интеллектуальную среду.

По мнению А. Адлера, когда ребенок не может справиться со сложившейся ситуацией привычными способами, он прибегает к другим действиям. Например, если ребенок не может смириться со своим новым положением, если он настолько привык к тому, что его балуют, и не в состоянии от этого отказаться, то у него может даже развиться недержание, которое будет использоваться им для привлечения внимания со стороны матери. В этом случае, с точки зрения А. Адлера, родители должны поддерживать ребенка и всячески поощрять его независимость. Для этого перед ребенком необходимо ставить задачи, успешное решение которых позволило бы ему вновь обрести уверенность в себе.

Если же у первого ребенка не появятся соперников (братьев и сестер), то он довольно долгое время будет находиться под опекой и контролем матери, что приведет его, по мнению А. Адлера, к зависимому поведению. Поэтому такие дети нередко испытывают трудности в общении со сверстниками. Ведь в семье они были центром внимания и не испытывали недостатка в ласковом обращении. Когда такой ребенок приходит в дошкольное учреждение, он уже обладает неадекватными установками.

Второму ребенку с самого начала приходится следовать за старшим братом или сестрой. Такая ситуация требует от него постоянного само-совершенствования, поэтому нередко темп его развития оказывается более высоким, чем у старшего ребенка. В результате того, что младшему ребенку приходится все время доказывать, что он не хуже своего старшего брата или сестры, он становится честолюбивым. Обычно такие дети наиболее успешны в социальном отношении. Однако такая ориентация на постоянные достижения может привести к тому, что второй ребенок начнет ставить перед собой слишком сложные, недостижимые цели, обрекая себя на неудачи.

Ребенок, родившийся последним, находится в особой ситуации. С одной стороны, он не лишен родительской любви и постоянно окружен заботой родителей и старших братьев или сестер. С другой стороны, он находится в зависимой ситуации, поскольку старшие дети имеют больше привилегий и большую свободу. Такая неудовлетворенность своим положением рождает у младшего ребенка стремление превзойти старших братьев и сестер. Согласно проведенным исследованиям, младший ребенок оказывается в самом невыгодном положении. Именно эти дети в дальнейшем в наибольшей степени склонны к алкоголизму — как результату невозможности разрешения противоречия между стремлением к независимости и в то же время зависимостью от других членов семьи, которые балуют младшего ребенка.

Помимо рассмотренных выше проблем, позиция А. Адлера освещала некоторые психологические особенности, скрытые за поведением так называемого «ленивого» ребенка. А. Адлер подчеркивал, что стремление к превосходству выражено в той или иной степени у всех детей, даже у тех, которых называют ленивыми. Дело в том, что они добиваются от окружающих поощрения любых, даже самых незначительных достижений, в то время как аналогичные действия со стороны активных детей не вызывают у взрослых никаких эмоций. При этом они удерживают и свою главную цель — привлекают к себе внимание взрослого. Кроме того, такая позиция доставляет ребенку особое удовольствие, поскольку про него часто говорят, «что он бы мог много достичь, если бы не был ленивым». На самом деле неуверенный в себе ребенок, избирая такую стратегию поведения, каждый раз получает подтверждение того, что он обладает большими способностями. Ведь признать себя ленивым, как отмечал А. Адлер, гораздо проще и удобнее, чем осознать, что ты неспособен что-либо сделать. Поэтому, когда родители или педагоги начинают ругать или наказывать такого ребенка, это только усиливает его нежелание делать что-либо и доставляет удовольствие, поскольку ему удается привлечь к себе внимание. Это также может спровоцировать появление новых «средств» в арсенале ребенка — плача, истерики или иных видов «симулирования», которые, по его мнению, вызовут со стороны взрослого более мягкое отношение к нему. Очень часто такие дети склонны к фантазированию, потому что именно в нереальном мире они могут достичь успеха, добиться превосходства. Таким образом, основная задача, стоящая перед взрослым, заключается в том, чтобы вселить в ребенка уверенность, изменить ситуацию, в которой он находится. Необходимо сделать так, чтобы ребенок пережил реальный успех, удовольствие от того, что ему удалось самому что-то сделать и получить одобрение взрослого именно за это.

А. Адлер отмечал, что, столкнувшись с подобным ребенком в образовательном учреждении, педагог просто не сможет самостоятельно изменить его. Ему потребуется помощь родителей. При этом педагог ни в коем случае не должен считать, что родители в ответе за все дурные качества ребенка. В конце концов родители — не педагоги и к воспитанию детей подчас подходят традиционно. Когда их вызывают на беседу по поводу их детей, то они приходят с чувством обвиняемых, совершивших преступление. Такое настроение, связанное с внутренним ощущением вины, требует максимальной тактичности со стороны педагога. Он ни в коем случае не должен упрекать родителей, гораздо более эффективным средством окажется совместная деятельность. Родители и без того зачастую приходят к педагогу с убеждением, что они что-то упустили из виду. Указывать на прошлые ошибки — просто бессмысленно, необходимо выработать план совместных действий и постепенно реализовывать его в семье и дошкольном учреждении. Скорее всего,

если педагог начнет говорить родителям, что они неверно воспитывают своего ребенка, это приведет к закономерному негодованию и протесту с их стороны, и возможность совместной деятельности на данном этапе так и окажется лишь возможностью. Вместо этого педагог должен показать родителям, что их помощь необходима, и попытаться наладить положительный эмоциональный контакт. Кроме того, важно учитывать тот факт, что родители не в состоянии внезапно изменить свое отношение к ребенку или способ обращения с ним. Более того, если такая перемена произойдет, то сам ребенок не поверит в истинность происходящего, поэтому любые изменения должны происходить постепенно.

А. Адлер специально рассматривал не только взаимодействие детей с близкими взрослыми, но и с незнакомыми людьми. Он подчеркивал, что для дошкольников встреча с незнакомым человеком может иметь отрицательные последствия, поскольку он часто не проявляет истинного интереса к детям. Развлекая ребенка в течение короткого времени, он в состоянии очень сильно повлиять на его развитие, например, чрезмерно хвалит и тем самым подкрепляет в нем тщеславие. За короткое время он успевает избаловать ребенка и создать трудности для его постоянных воспитателей. Поэтому, по мнению А. Адлера, никто из посторонних не должен вмешиваться в воспитательные методы родителей.

Кроме того, посторонние часто неверно определяют пол ребенка и называют мальчика «прелестной девочкой» или, наоборот, девочку — мальчиком, что может способствовать неверной половой идентификации.

Родителям следует позаботиться о том, чтобы дети не находились под слишком большим впечатлением от болезней. Взрослые должны подготовить их сознание к таким явлениям и оберегать от неожиданных ударов. Родители должны дать им понять, что жизнь не бесконечна, но достаточно продолжительна, чтобы иметь свой смысл.

По мнению А. Адлера, не менее важным событием для ребенка является смена экономического статуса семьи. Если семья была когда-то богата, особенно когда ребенок был очень мал, а затем лишилась своих денег, то для избалованного малыша возникает трудная ситуация, так как теперь он не может получать столько внимания, как прежде. Если же семья неожиданно становится богатой, вновь возникают трудности в воспитании ребенка. В этом случае родители не готовы к надлежащему использованию денег и начинают сразу же баловать ребенка. Вот почему очень часто можно наблюдать трудных детей в недавно разбогатевших семьях. Эти трудности не возникнут, если обучать ребенка сотрудничеству.

Родители несут ответственность не только за то, чтобы обучить ребенка чтению, письму и счету, но также и за то, чтобы обеспечить надлежащую психологическую основу для его развития — и прежде всего для формирования социальных чувств.

Концепция Эрика Эриксона

Один из наиболее популярных подходов, направленных на изучение развития человека, был предложен Эриком Эриксоном. В своей работе он опирался на теорию З. Фрейда, которую развил и переработал. Э. Эриксон изучал развитие здоровой личности, в то время как З. Фрейд занимался преимущественно невротической личностью. В своей теории Э. Эриксон уделял особое место вопросу о социализации ребенка, развитии его Эго и кризисов, возникающих в ходе этого процесса.

Занимаясь анализом развития здоровой личности, Э. Эриксон выделил три основные характеристики. Первое свойство он назвал *активностью*, которая заключается в способности человека осваивать окружающую среду. Второе свойство Э. Эриксон охарактеризовал как *целостность личности*. Это означает, что человек воспринимает себя одинаково на протяжении всей своей жизни, но одновременно он приобретает новые свойства. Эта особая характеристика личности по-другому называется *эгоидентичность*. Третье свойство определяется способностью человека адекватно воспринимать окружающий мир и самого себя.

Развитие, по Э. Эриксону, заключается в том, что человек приобретает перечисленные свойства (так, новорожденный не обладает ни одной из этих характеристик, а взрослый обладает всеми тремя). Приобретение этих свойств является сложным поэтапным процессом.

Развитые люди, с позиции Э. Эриксона, обладают отчетливой картиной мира, принимают свою внутреннюю сущность и ту культуру, в которой живут. Поэтому процесс развития предстает в виде описания внутренних и внешних конфликтов, которые человек должен преодолеть в течение своей жизни. По мере преодоления этих конфликтов у него нарастает чувство внутреннего единства и развивается способность поступать правильно, в соответствии с собственными принципами и реальными обстоятельствами.

Э. Эриксон исходил из предположения, что каждый человек в процессе своего развития должен преодолеть восемь психосоциальных

конфликтов. Их последовательность предопределена генетически. Мы рассмотрим первые четыре стадии развития, охватывающие дошкольный и младший школьный возраст.

Первая стадия, охватывающая период от рождения до конца первого года жизни, характеризуется тем, что в процессе ее благополучного прохождения у ребенка вырабатывается *чувство базового доверия к миру*. В случае неблагополучного проживания этого периода у ребенка появляется чувство недоверия к окружающим. Благополучное прохождение этой стадии обеспечивается в том случае, если младенец испытывает минимальное число отрицательных переживаний. Эти чувства в дальнейшем будут определять отношение к миру, ко всякой новой ситуации, с которой ребенок столкнется в своей жизни.

Главным человеком в жизни младенца обычно является мать, поэтому выработка базового доверия к миру зависит именно от нее. Базовое недоверие возникает в том случае, если часто прерывается процесс еды или ограничиваются положительные эмоциональные переживания ребенка (например, когда мать отвергает малыша, выражает свое недовольство во время ухода за ним).

Э. Эриксон подчеркивал, что, хотя ущерб от неблагополучного взаимодействия ребенка с близким взрослым впоследствии может быть скорректирован, полностью он устранен не будет. Поэтому элемент недоверия навсегда останется с ребенком, даже когда он станет взрослым человеком, что в конечном итоге будет тормозить его активность.

На *второй стадии* (от 1 до 3 лет) при благополучном проживании у ребенка возникает *ощущение собственной силы*. Оно основано на том, что созревающая мышечная система дает возможность выбрасывать и удерживать различные объекты, что особенно касается актов мочеиспускания и дефекации. В процессе опорожнения кишечника и мочевого пузыря у ребенка возникает не только хорошее самочувствие, но и ощущение контроля над собственной системой выделения, что становится основой развития чувства автономии (способности действовать самостоятельно).

В этот период перед ребенком встает серьезная проблема: он пытается многое делать самостоятельно, однако его действия зачастую не встречают одобрения со стороны взрослых. Поэтому от взрослых (в первую очередь от родителей) требуются гибкость и терпение. Они должны, с одной стороны, позволять малышу проявлять активность, а с другой, ограждать его от нежелательных последствий. Если внешний контроль со стороны взрослых слишком груб или начинается слишком рано, когда ребенок еще не готов к этому, то вместо автономии у него развивается чувство стыда и сомнения. Характерными формами поведения детей в этом случае являются сосание большого пальца, хныканье, требование внимания. Также дети могут становиться враждебными и упрямыми. Э. Эриксон говорил о том, что ребенок, неблагополучно проживший вторую стадию, во взрослой жизни может стать чрезмерно навязчивым человеком, скупым и ме-

лочным в эмоциональном плане, в отношении времени, денег и готовности что-либо делать.

Третья стадия (с 3 до 6 лет) связана с развитием *детской инициативы*. В это время у ребенка развиваются двигательные навыки, навыки обращения с различными предметами. В этот период дошкольник может сталкиваться с объектами, которые вызывают у него страх, но при благоприятном взаимодействии со взрослыми он преодолевает его и остается инициативным. В качестве примера можно привести ситуацию, когда ребенок впервые встречается с каким-нибудь животным. Здесь можно наблюдать две стратегии поведения малыша. Первая будет характеризоваться активным взаимодействием с объектом. Так, если ребенку показать черепаху, то он возьмет ее в руки, станет переворачивать, наблюдать, как она прячет голову, шевелит лапками, опускать на пол и следить, как она движется, кормить ее и т.д. В этой же ситуации ребенок может продемонстрировать вторую стратегию — стратегию избегания. Поведение ребенка будет характеризоваться высокой эмоциональной напряженностью: если черепаха поползет в его сторону, то он испугается и спрячется за взрослого, отвернется от нее. При помощи взрослого ребенок перестанет в конце концов бояться животное и преодолеет свою скованность, что потребует, правда, значительного времени и будет сопряжено с усилиями как со стороны взрослого, так и стороны малыша.

В этот период ребенок переживает сложные отношения с родителями, которые характеризуются Эдиповым конфликтом. Родители и педагоги должны помочь ребенку смягчить переживаемое им чувство ненависти и вины и обеспечить благополучный переход к новой ситуации, связанной с обучением в школе. Если эта стадия будет проживаться ребенком неблагоприятно, то он выйдет из нее с чувством вины, которое не позволит ему в дальнейшем уверенно идти по жизни.

На *четвертом этапе*, который начинается после 6 лет и продолжается до конца начальной школы, у ребенка развивается *чувство достижения* (или стремление получить социально значимый результат). По мнению Э. Эриксона, ребенок в этом возрасте хочет заслужить признание окружающих взрослых и сверстников через создание чего-либо значимого. При этом для ребенка важно, что нечто значимое было получено в результате упорной, настойчивой деятельности. Если взрослый ставит перед ребенком решаемые, социально значимые и привлекательные задачи и создает условия, необходимые для их решения, то ребенок, скорее всего, пройдет этот период благополучно. Если же он оказался неподготовленным к школе, не разрешал конфликтов на предыдущих стадиях развития, то этот период может сформировать у него чувство неполноценности. Оно может возникнуть и в том случае, если ребенок делает хорошо то, что не важно ни для учителей, ни для сверстников.

Особую роль в развитии ребенка Э. Эриксон отводил игре. По его мнению, дети начинают играть, когда пытаются осознать свое место в

житани. В ходе игры они возвращаются к своим переживаниям, возникающим при столкновении с новыми загадочными объектами окружения. Игра существует на каждой стадии развития. Она не ограничивается только периодом детства и охватывает все жизненное пространство человека. В игре отражается главная особенность человека: моделирование ситуаций, в которых представлено прошлое, настоящее и будущее. Играет не только ребенок, возводящий постройку из кубиков, но и физик, который создает модель вселенной, или генерал армии, разрабатывающий стратегию сражений. И для этих взрослых игр существуют свои правила.

Хотя цель игры заключается в развитии у индивида возможности управления собственной жизнью, игра не может протекать в одиночестве. С точки зрения Э. Эриксона, воображаемые модели, возникающие в игре, должны быть обязательно предьявлены окружающим и оценены ими положительно. Поэтому дети, которые растут в изоляции, не могут достичь эгоидентичности. Когда ребенок со сверстниками строит модель какой-либо ситуации, она не только принимается другими детьми, но и дорабатывается, уточняется понятными всем способами. Таким образом, возникает общее видение ситуации. Можно привести следующий характерный пример. Очень часто в детском саду возникает ситуация, когда в группу приходит новый ребенок. При этом, как правило, дети, которые уже давно ходят в эту группу, вместе играют дружно. Ребенок хочет включиться в игру, однако зачастую дошкольники не принимают его. Новичок начинает плакать, обращается к воспитателю, который просит детей принять ребенка в игру. Но при первом удобном случае дети «выдавливают» ребенка из игры, и он опять остается один. Эта ситуация не нравится ни ребенку, ни его родителям. Проблема же заключается в том, что ребенок, хотя и хочет играть со сверстниками, не обладает очень важным свойством — общим видением ситуации, которая характерна для давно играющих вместе детей. Дошкольник, который давно «принят в компанию», может бросить всего лишь один взгляд и сразу же правильно определить, чем является кубик в руках того или иного ребенка (машиной, кораблем, молотком и т. д.), что просто не дано новичку по причине отсутствия опыта. В связи с этим встает особая задача — подготовить ребенка к совместным играм с другими детьми. Самостоятельно решить эту задачу ребенок не может — здесь нужна помощь взрослого.

Для подготовки ребенка к игре с другими детьми можно провести специальное обучение, суть которого сводится к тому, что педагог выбирает какой-нибудь сюжет, например, игру в больницу, продумывает ее содержание, отбирает те действия, которые должен будет выполнять ребенок в соответствии с выбранной игровой ролью (выслушивание больного, мытье рук перед его осмотром, смазывание ваткой места предполагаемого укола, осуществление самого укола, выписывание рецепта и т. д.). После этого взрослый должен предложить ребенку поиг-

рать в эту игру и при этом обучить его выполнению игровых действий с соответствующими игровыми предметами. Затем игровые предметы следует заменить предметами-заместителями, в качестве которых могут выступить любые предметы, напоминающие по форме исходные игровые предметы (например, вместо градусника может быть использована палочка, вместо мыла — кубик в форме плоского параллелепипеда, вместо куска ваты — тряпочка и т. д.). После того как ребенок освоит действия с разными предметами-заместителями, нужно предложить ему выполнить эти же игровые действия, но с заместителями, идентичными друг другу. Другими словами, все предметы-заместители должны быть одинаковыми (можно, например, взять параллелепипеды). Но для каждого действия ребенок должен брать «свой» предмет-заместитель, а не выполнять разные действия одним и тем же предметом. После того как ребенок достиг этого уровня разыгрывания сюжета, можно предложить ему разыграть и другие сюжеты по этой же схеме.

Развитие умения управлять собственной жизнью может проявляться в своеобразном поведении ребенка в процессе игры, например, в ходе возведения постройки из кубиков. Очень часто можно видеть, как дошкольник, который выстроил из кубиков высокую башню, затем сам же ее и разрушает. Часто взрослые усматривают в таком поведении проявление детской агрессивности и деструктивных тенденций. Однако Э. Эриксон подчеркивал, что такое поведение ребенка связано с освоением им окружающего мира доступными ему средствами. Другими словами, кубики находятся во власти ребенка — он может из них строить, а затем разрушать собственную постройку. В этой ситуации у него появляется возможность распоряжаться, управлять окружающими объектами.

Э. Эриксон считал, что общее совместное восприятие мира, о котором мы упоминали выше, принимает относительно постоянную форму: возникают своего рода устойчивые модели взаимодействия, которые можно назвать *ритуалами*. Люди, которые участвуют в выполнении того или иного ритуала, считают, что именно эти действия являются наиболее правильными. Для их удержания создаются специальные социальные институты, такие как семья, церковь, школа и т. д. Ритуализированные формы поведения возникают достаточно рано. У младших дошкольников отчетливо прослеживаются ритуалы укладывания спать, одевания, приема пищи, в которых задействованы и взрослые, и ребенок. Например, при укладывании спать ребенок требует, чтобы ему почитали книжку, если это действие является повторяющимся.

Ритуалы широко используются для нормализации сна дошкольников. Главная задача, которая встает перед взрослым, — правильно организовать ритуал укладывания спать. За этим ритуалом стоит психологическая символическая картина прощания ребенка со взрослым на время сна. Поэтому важно очень точно расставить акценты в процессе выработки ритуала. Ритуал состоит из трех фаз: начальной, промежуточной и финальной. Начальная фаза должна разворачиваться в тот мо-

мент, когда ребенок действительно хочет спать. Взрослый подготавливает ребенка к ритуалу, отмечая его начальный момент. («Пора спать».) Однако ребенок может испытывать эмоциональное напряжение, поэтому, чтобы снять его, разворачивается промежуточная стадия, которая сопровождается приятными для малыша занятиями, способными его успокоить. Затем наступает финальная часть ритуала, когда происходит смысловое окончание всего действия. Оно может выражаться в том, что мама, например, целует ребенка и говорит: «Ну, все, спокойной ночи!».

В младенческом возрасте появляется ритуал узнавания, который основан на базовом доверии ребенка к матери. В этом же возрасте существует ритуал ухода за ребенком. Фрагментами ритуала являются прикосновения матери, ее улыбка, обращение к ребенку. Ритуал развивается как взаимный способ понимания друг друга и подтверждения идентичности ее участников. Этот внутренний ритуал становится основой для развития последующих ритуалов, таких как отношение между учителем и учеником, лидером и членом группы и т. д.

В период от 1 года до 3 лет возникает ритуал туалета. Соответствие этому ритуалу позволяет ребенку отличать хорошее от плохого, доброе от злого.

Еще одним ритуалом, характерным для дошкольного возраста, является сюжетно-ролевая игра. Ее особенностью, по Э. Эриксону, является наличие таких элементов, как конфликт и его разрешение. У взрослых этот ритуал представлен в различных видах творчества (например, в драматизациях).

В начальной школе ритуализируется действие — основа той социально-трудовой роли, которую будет выполнять ребенок, когда он станет взрослым. Поэтому при обучении в начальной школе необходимо правильно выполнять предложенные учителем формальные задания.

Э. Эриксон придавал ритуалам большое значение, так как они несут в себе стабильность и, соответственно, гарантию безопасности людей, с которыми устанавливается ритуальное взаимодействие. В конечном итоге от того, насколько благоприятно сформируются ритуалы в детском возрасте, зависит способность человека организовывать свою семейную жизнь, быть верующим, работать в театре или на телевидении и т. д.

Позиция Э. Эриксона породила множество дискуссий, так как многие обнаружили, что его понимание детского развития совпадает с их собственным опытом. Именно поэтому его точка зрения на детское развитие стала так широко распространена в современной зарубежной психологии и педагогике и вошла практически во все учебники по психологии развития.

Исходя из концепции Э. Эриксона, взрослые должны понимать стадию, на которой находится ребенок, и ту возрастную задачу, которую необходимо решить. В связи с этим взрослому следует выбрать правильную стратегию собственного поведения и поддержки ребенка.

Концепция бихевиористов

Мнение о том, что развитие ребенка объясняется особенностями строения детского сознания, разделяли не все психологи. Это недовольство было вызвано тем, что непосредственно сознание наблюдать невозможно, поэтому такие объяснения могли допускать различные интерпретации. Ученые, среди которых нужно выделить прежде всего *Джона Уотсона*, стали искать очевидные, всем понятные принципы детского развития. Дж. Уотсон подчеркивал, что непосредственно нельзя видеть ни память, ни мышление, ни сознание, ни тем более бессознательное, единственное, что можно видеть — это поведение ребенка. Эта идея и легла в основу целого направления, которое позднее получило название бихевиоризма (от английского *behavior* — поведение). Дж. Уотсон и его последователи полагали, что наиболее эффективным способом изучения детского развития является наблюдение за реальными действиями детей в различных ситуациях. На основе реального наблюдения можно сформулировать принципы развития детей и выяснить способы влияния на этот процесс. («Если мы хотим понять детское развитие, нужно описать различные внешние причины, которые могут оказывать действие на ребенка и проследить его поведение в этих условиях; зная такие условия и поведение, которое они вызывают, можно управлять развитием ребенка».)

Одна из задач, которая вставала на этом пути, заключалась в том, чтобы понять механизм возникновения нового поведения. Этими вопросами занимался *Эдвард Торндайк*. Поскольку поведение, в отличие от сознания, можно увидеть, то бихевиористы стали исследовать не только поведение человека, но и животных и привлекать результаты для объяснения поведения ребенка. Э. Торндайк в качестве модели для установления законов возникновения новых форм поведения стал изучать поведение кошки. Он помещал кошку в клетку, выйти из которой можно было только в том случае, если потянуть за кольцо. Кольцо приводило в движение механизм, который открывал дверцу клетки.

Э. Торндайк наблюдал за поведением кошки. Сначала она спокойно могла находиться в клетке, но через какое-то время (по мере того, как у нее возникали потребности в пище или воде) животное начинало проявлять активность: царапать и грызть стенки, хаотично двигаться по клетке. В результате этих действий кошка случайно могла задевать за кольцо и оказываться на свободе. Э. Торндайк снова помещал животное в клетку. Ситуация повторялась, но при этом время, затраченное кошкой на выход из клетки, сокращалось. Как только она выходила, Э. Торндайк опять помещал ее в клетку. В конце концов, как только кошка оказывалась в клетке, она сразу подходила к кольцу, тянула за него лапой или зубами и выходила из клетки. Эту схему выработки поведения у кошки Э. Торндайк назвал *методом проб и ошибок*. На основании такого рода наблюдений психолог сформулировал законы возникновения новых форм поведения.

- Организм должен быть мотивирован, то есть у него должно быть желание достичь определенную цель. Согласно этому закону, всякая новая форма поведения удовлетворяет какую-либо потребность. Так, в случае с кошкой у животного в качестве потребностей могла выступить, например, потребность в пище или движении.
- Организму должна быть предоставлена возможность совершать различные действия.
- Организм должен быть информирован о результатах своих действий: являются ли они ошибочными или ведут к успеху.

Появление новых форм поведения не только удовлетворяет ту или иную потребность организма, но и фактически является решением задачи, которая встает в конкретной ситуации. Так, для кошки такая задача заключалась в том, чтобы выбраться из клетки. Э. Торндайк подчеркивал, что решение поставленной задачи возможно только в том случае, если необходимая форма поведения входит в исходный репертуар действий. Именно наличие или отсутствие тех или иных действий в репертуаре ребенка является решающим для успешности его обучения. Одни дети, по мнению Э. Торндайка, будут успешными, как бы плохо взрослый ни объяснял им способ решения задачи, а другие не смогут решить ее, несмотря на обучение у отличных педагогов.

Развитие бихевиористской точки зрения связывается с идеями *Ивана Петровича Павлова*, которому принадлежит открытие так называемого *условного рефлекса*. Так, если собаке на язык положить мясной фарш, то у нее потечет слюна. Эта реакция будет повторяться всякий раз, когда на язык собаки будет помещаться фарш. Фарш выступает в качестве внешнего условия, благодаря которому у собаки выделяется слюна. И. П. Павлов назвал такое поведение собаки *безусловным рефлексом*, потому что оно возникает без всякого предварительного опыта (или научения) у всех собак. Однако если кормить собаку мясом и при этом звонить в колокольчик (и повторять такое кормление много

раз), то в конце концов животное начнет вести себя необычно: не давая собаке фарш, а только позвонив в колокольчик, можно увидеть, что у нее начинает выделяться слюна. И. П. Павлов назвал колокольчик *условным стимулом*, который вызывал *условную реакцию* (условный рефлекс) слюноотделения. Таким образом, И. П. Павлов сделал открытие, согласно которому практически любая реакция может вызываться новым условным стимулом.

Американские бихевиористы использовали понятие условного стимула и условной реакции для объяснения поведения человека. Для понимания поведения человека достаточно было установить стимул, который вызывает определенную реакцию. Дж. Уотсон проделал следующий опыт: он предложил ребенку пушистого игрушечного кролика, и, когда он играл с ним, психолог неожиданно ударял в барабан. Ребенок начинал плакать. Плач был вызван неожиданным громким звуком. Такое поведение представляет собой безусловную реакцию. После нескольких повторений ребенок начинал плакать не на звук барабана, а при виде игрушечного кролика. В результате у ребенка был выработан условный рефлекс на новый стимул, в качестве которого выступила игрушка.

Открытые И. П. Павловым условные рефлексы объясняли, как ребенок реагирует на различные стимулы. Другими словами, было показано, что на разные виды воздействий ребенок может отвечать при помощи ограниченного репертуара реакций. Например, он может улыбаться маме, а затем и другому человеку, который находится рядом с ней. Однако оставалось непонятным, как у ребенка появляются новые реакции. Ответ на этот вопрос был предложен *Берресом Фредериком Скиннером*. Он считал, что у ребенка может быть два типа условных реакций. Первый тип реакций был описан И. П. Павловым, а второй тип описал сам Б. Ф. Скиннер. Если первый тип заключается в том, что сначала действует стимул, а затем происходит реакция, то второй тип прямо противоположен: сначала идет реакция, а потом действует стимул. В качестве такого стимула может выступать какая-либо награда, так называемое положительное подкрепление. Например, ребенок спонтанно совершил какое-то действие, а взрослый увидел и похвалил ребенка за это. Действие оказалось подкрепленным положительной реакцией взрослого. В следующий раз ребенок будет совершать это действие ради похвалы взрослого, и эта форма поведения станет устойчивой. Описанный механизм возникновения нового поведения Б. Ф. Скиннер назвал *оперантным научением*, а возникшее поведение — оперантным поведением. Он утверждал, что практически все поведение человека есть результат двух форм реагирования — условного (по И. П. Павлову) и оперантного (по Б. Ф. Скиннеру). По мере развития ребенка начинает преобладать второй тип поведения. Б. Ф. Скиннер подчеркивал, что если положительные последствия того или иного поведения будут повторяться, то вероятность таких действий будет возрастать. Если этого

не будет происходить, то такой тип поведения со временем исчезнет из репертуара ребенка.

Можно привести следующие примеры оперантного поведения. Например, если голодного младенца, который бьет в погремушку, сразу накормить, то он чаще станет греметь погремушкой. Точно так же если девочка подметет пол, а мама, увидев это, подойдет к ней, обнимет и поблагодарит за помощь, то, скорее всего, ребенок будет чаще повторять это действие, потому что объятия мамы и добрые слова положительно подкрепили поведение девочки.

Иногда поведение ребенка организуется не с помощью положительного воздействия, а благодаря избеганию отрицательного. Например, ребенок ведет себя тем или иным образом, чтобы не сердилась мама. Другими словами, он избегает неприятного воздействия со стороны мамы. Бихевиористы отмечают, что существует *положительное* (которое усиливает ту или иную форму поведения) и *отрицательное подкрепление* (которого ребенок стремится избежать). Положительное подкрепление приведет к тому, что ребенок будет выполнять какое-либо действие как можно лучше, а при отрицательном подкреплении он будет действовать таким образом, чтобы избежать наказания. Исследования бихевиористов показали, что вторая форма подкрепления только временно подавляет нежелательное поведение, но не устраняет его. В том случае, когда будет отсутствовать угроза наказания, это поведение может повториться. Действия, подкрепляющиеся постоянно, становятся привычками и формируют схему поведения, которую можно назвать стилем жизни ребенка. Если какое-то поведение просто не подкреплять (не обращать на него внимание), то оно постепенно исчезнет из поведенческого репертуара.

С точки зрения Б. Ф. Скиннера, развитие ребенка рассматривается не просто как появление новой реакции, а скорее как то, насколько часто появляется та или иная форма поведения. Приведем пример. Мама зовет дочку, а та откликается один раз из десяти. По мнению Б. Ф. Скиннера, с помощью правильно организованного подкрепления можно увеличить процент желаемых действий ребенка. Так, для того чтобы девочка чаще откликалась на просьбу матери, можно предложить следующую стратегию подкрепления. Прежде всего взрослый должен отдавать себе отчет в том, насколько нужно в данный момент звать ребенка. Другими словами, нежелательно такое поведение взрослого, когда он отрывает ребенка от занятия, а затем говорит ему: «Ладно, можешь идти». Всякий раз, когда дочка приходит к маме, нужно позитивно подкреплять эту форму поведения, создавая положительную эмоциональную атмосферу (похвалить, погладить ребенка). Фактически в бихевиоризме роль взрослого оказывается решающей при воспитании ребенка. Родители и педагоги должны стимулировать детей к тому, чтобы они совершали различные пробующие действия, максимально используя свои возможности. Кроме

того, взрослые должны создать такие формы подкрепления (последствия действий), которые бы усиливали желательное поведение и устраняли нежелательное. В качестве примера поощрения желательных форм поведения может выступать торжественное награждение ребенка за те или иные успехи.

Все развитие ребенка с бихевиористской позиции описывается двумя типами обусловливания, о которых говорилось выше, однако действие этих механизмов оказывается весьма разнообразным. Например, если мама приходит кормить маленького ребенка каждый раз, когда он голоден, то со временем само появление матери становится особой формой подкрепления. Появление матери и ее поведение могут быть использованы для подкрепления действий ребенка. Так, когда малыш произносит звукосочетание «ма», улыбка матери и ее восторженные слова становятся подкреплением этого выражения, что усиливает вероятность его повторного произнесения.

Детское развитие бихевиористы объясняли также *сцепливанием* последовательных форм поведения. Приведем пример. Сначала ребенка хвалили, когда он ел с помощью вилки. Затем стали хвалить за использование ножа, потом — салфетки. Таким образом, у ребенка постепенно возникает такая сложная форма поведения, как «хорошие манеры».

В рамках бихевиористской позиции была разработана периодизация детского развития. Ее авторами стали *Сидни Бижо* и *Дональд Баер*. Они выделяли три стадии развития: универсальную, основную и социальную.

Универсальная стадия начинается в пренатальном периоде и продолжается до 2 лет. Они полагали, что на этой стадии все дети развиваются одинаково вне зависимости от культурного окружения. В этот период решающую роль играют процессы созревания организма, а не окружающие ребенка взрослые.

Основная стадия охватывает промежуток между 2 и 5–6 годами жизни ребенка. В этот период ребенок уже биологически подготовлен к взаимодействию со средой и оказывается способен к выработке различных форм поведения. Схемы действий, приобретенные в дошкольном возрасте, сильно зависят от социального окружения (в первую очередь речь идет о семье ребенка), несмотря на то, что некоторые черты характера определяются генетическими влияниями.

Социальная стадия развития начинается с момента поступления в начальную школу и продолжается на протяжении всего обучения. В этот период ребенок подвергается влиянию культуры, что изменяет и расширяет репертуар его основных действий.

Необходимо отметить, что в отличие, например, от классической психоаналитической позиции, которая особое внимание уделяет прошлому опыту ребенка, и позиции А. Адлера, который особый акцент делал на будущем, бихевиористов в первую очередь интересует настоящее. Они полагают, что поведение ребенка можно очень сильно изме-

нить независимо от истории его развития. Такая позиция усиливает роль взрослого, который может очень сильно изменять поведение ребенка. Особенно важно учитывать это педагогам. Как показали специальные исследования бихевиористов, если педагог обращает внимание на нежелательное поведение ребенка дошкольного возраста, то оно усиливается. Если же он игнорирует подобные проявления, то постепенно они исчезают. Одна из проблем, с которой сталкиваются родители, связана с детским энурезом. Бихевиористы предлагают взрослым использовать следующие стратегии поведения для выработки контроля над процессом мочеиспускания. Родителям следует вести наблюдение за сном ребенка и определять то время, которое является наиболее вероятным для мочеиспускания после того, как малыш заснул. Когда примерное время будет установлено, взрослый должен заранее разбудить ребенка и отвести его в туалет. Эту процедуру нужно продолжать до тех пор, пока у ребенка не выработается условная реакция пробуждения на позыв к мочеиспусканию. Другой способ выработки такой же реакции заключается в том, что в кровать ребенка помещается датчик, реагирующий на изменение влажности простынки. Как только влажность начинает меняться, раздается звонок, который будит ребенка. При этом важно, чтобы ребенок сам менял одежду и постельное белье, что дает ему возможность реально исправить (а тем самым контролировать) ситуацию и избежать чувства вины. Естественно, что родители не должны ругать или наказывать ребенка. Следует хвалить его за каждый «сухой» день.

Существует два типа стратегий наказания — объектная и субъектная. Объектная стратегия проявляется в том, что взрослый всячески подчеркивает объективные свойства результатов действий ребенка и объективные свойства санкций, которые будут применены к нему. Например, при объектной стратегии взрослый говорит ребенку: «Ты сломал очень дорогую вещь, поэтому я не куплю тебе конфет». Субъектная стратегия основана на том, что взрослый обращает внимание на личностный аспект совершенного ребенком действия и применяемых санкций: «Ты сломал мою любимую вещь! Я не хочу с тобой разговаривать». Более сильное воздействие на ребенка оказывает вторая стратегия, поэтому ее применение требует от взрослого очень взвешенного подхода.

Наказывая ребенка, следует помнить следующее: наказание должно быть адекватно проступку и возрасту (возможностям) ребенка и следовать сразу же за провинностью, наказание не должно низводить или унижать личность малыша, ограничивать его потребности (в любви, принятии, игре, общении). Кроме того, должна соблюдаться тайна проступка ребенка (нельзя устраивать семейное, общественное обсуждение проступка).

Не допускаются физические наказания, поскольку они провоцируют агрессию, страх и порождают тревогу. Также они могут усилить

амбивалентные отношения ребенка к родителям. Следствием физического наказания может стать отрицательное отношение ребенка к образу самого себя, что в психологии получило название *Я-концепции*, или образа Я. Главная проблема, которая возникает в связи с этим, состоит в том, что если ребенок оценивает себя отрицательно (обычно такая оценка является скорее бессознательной), то он оказывается пассивным. Кроме того, у ребенка появляется необходимость повысить самооценку, а наиболее доступным способом в этом случае становится агрессивное поведение по отношению к другим, более слабым детям.

Согласно бихевиористской позиции нежелательно не только само физическое наказание, но и его угроза. Когда взрослый, который во много раз физически сильнее ребенка, произносит: «Я тебя выпорю!», — у ребенка рождается чувство унижения, бессилия, безысходности, неотвратимости угрозы. Особенно опасна угроза физического наказания, исходящая от матери, — она рождает чувство страха, вины, вызывает обиду, провоцирует обман, желание отомстить и ведет к неправильному моральному развитию ребенка в целом.

Также негативно влияет на детское развитие повторяющаяся вербальная агрессия, которая проявляется в различных грубых выражениях или постоянном ворчании взрослого на ребенка. В этом случае у ребенка развивается неуверенность, отрицательная самооценка; он начинает избегать взрослого, становится скрытным.

Крайне нежелательны сильные аффективные воздействия, такие как крик, гнев, ярость. Они вызывают у ребенка тревогу, страх, разрушают возможность отождествления со взрослым, препятствуют развитию сопереживания.

Отрицательно сказывается на детском развитии и такая форма наказания, как лишение ребенка за плохое поведение обещанного ранее. В этом случае у него возникает длительное, устойчивое отрицательное переживание, которое заслоняет собой сам проступок.

Недопустимо также длительно ограничивать активность ребенка (ставить в угол, запирает в комнате). Это вызывает у него чувства неудовлетворенности и несправедливости, снижает авторитет взрослых в его глазах; увеличивает дистанцию между взрослым и ребенком, что может привести к желанию уйти из дома.

Нельзя вызывать у ребенка чувство вины. Обычно это происходит в случаях, когда взрослые требуют от него попросить прощения, пообещать, что больше он так не будет делать, и т. д. Если ребенок совершает проступок, важно акцентировать внимание не на том, что он сделал (а значит, какой он плохой), а на тех последствиях, которые его действия могут иметь для других людей. Важно, чтобы ребенок переживал не за себя, а за других.

Бессмысленно и нежелательно откладывать наказание. В этом случае воспитательный эффект такого воздействия будет отрицательным,

поскольку ситуация, в которой оказывается ребенок, уже изменилась и всякое наказание воспринимается им как несправедливое.

Нельзя также насильственно принуждать ребенка выполнять какое-либо действие, нужное взрослому. Такое насилие вызовет у него чувство бессилия, страх, тревогу, отрицательное отношение ко взрослому и ситуации в целом, устойчивое нежелание выполнять это действие в дальнейшем. При этом ребенок становится безынициативным и зависимым от какого-либо другого человека. Такой ребенок всегда будет искать того, кто будет указывать ему, как и что делать.

Американский психолог *Джоан МакКорд* специально занималась изучением роли наказаний в развитии ребенка. Она установила, что дети проявляют жестокость не в случае, когда они сталкиваются с жестокостью со стороны взрослых, а когда значимый взрослый их отвергает.

Кроме того, она показала, что отношение взрослого влияет не только на проявление жестокости, но и на переживания детей. Всем известны случаи, когда ребенок падает и не плачет, а ждет реакции со стороны взрослого, то есть реакция ребенка представляет собой лишь ответ на реакцию взрослого.

Сильное наказание (которое непосредственно угрожает ребенку или затрагивает его интересы) не предотвращает нежелательную форму поведения. Если же наказание оказывается не очень сильным и больше связано с интересами другого человека («Я расстроюсь и уйду»), то оно способно прекратить нежелательное поведение. В ряде исследований также было показано, что дети склонны реагировать на просьбы взрослых в том случае, если последние реагируют на просьбы детей. Так, если взрослые действуют в соответствии с желаниями детей, то те, в свою очередь, становятся готовыми учитывать просьбы взрослых.

К позитивным формам наказания относится запрет нежелательного действия. Однако это не должен быть прямой запрет. Также мало добиться от ребенка того, чтобы он понял, почему то или иное действие недопустимо. Важно найти замену запрещаемому действию.

Продуктивным методом наказания является самостоятельное исправление ребенком последствий проступка. В этом случае ребенок без принуждения и какого-либо стимулирования приходит к исправлению ситуации, что позволяет ему избежать чувства вины.

В заключение отметим, что бихевиористская позиция позволила выделить принципы взаимодействия ребенка и взрослого, обеспечивающие позитивное развитие ребенка.

- Прежде всего задача взрослых состоит в стимулировании детской активности, в ходе которой ребенок должен демонстрировать различные формы поведения, часть из которых может оказаться социально желательными, а часть — социально неприемлемыми.

- Взрослые должны дать ребенку информацию о том, какая из форм активности является социально приемлемой. Они должны оставлять без внимания или выражать свое недовольство нежелательными формами поведения ребенка. Все желаемые формы поведения ребенка следует подкреплять положительно.
- Взрослые должны стремиться к позитивному подкреплению и по возможности избегать негативного подкрепления (наказания).
- Необходимо следить за поведением ребенка и подкреплять преимущественно новые формы поведения, связывая их с уже существующими.

Концепция социального познания

Эта концепция разрабатывалась психологом Стэнфордского университета *Альбертом Бандурой*. Он рассматривал психическую активность детей как деятельность, направленную на получение знаний из окружающих источников. Он полагал, что дети не только приобретают информацию, но и могут строить планы на будущее, представлять возможные последствия собственных действий. Классические бихевиористы рассматривали появление новых форм поведения как результат поощрения желаемых действий со стороны взрослых. Позиция социального познания предполагает, что новые формы поведения возникают вследствие активного *подражания* или *моделирования* того, что дети видят вокруг себя. С точки зрения А. Бандуры, новое поведение появляется не столько в ходе научения по типу проб и ошибок, сколько за счет научения через наблюдение за выполнением различных действий другими людьми. А. Бандура подчеркивал, что дети часто правильно воспроизводят увиденное с первой попытки. В некоторых случаях для достижения верного результата требуется не одна попытка. Однако ребенок всегда, по мнению А. Бандуры, хочет «сделать также», а не постепенно приближаться к своему идеалу.

Для многих педагогов сам факт того, что дети стараются подражать кому-то, является достаточно очевидным. Для А. Бандуры подражание — это основная *форма научения*. В данном случае наблюдающий за поведением другого не получает подкрепления, поэтому такое научение получило название *научение без подкрепления*. При этом дети подражают не только социально одобряемым образцам, но и формам поведения, которые непосредственно не удовлетворяют никакой потребности. А. Бандура и другие сторонники позиции социального познания специально проводили эксперименты, в которых дети могли подражать различным действиям. Например, им показывали фильм со сценами агрессивного поведения. После его просмотра количество агрессивных действий у детей увеличилось. Полученные данные свидетельствуют о том, что произошло так называемое *побочное науче-*

ние, хотя перед детьми специально не ставили задачу научиться действовать в соответствии с предъявленными образцами.

А. Бандура отмечал, что дети наблюдают самые разные модели поведения и могут воспроизводить различные их сочетания. Чаще всего они обращаются к ранее увиденным моделям поведения в новых сложных ситуациях, опыта действия в которых у них просто нет. По мнению А. Бандуры, с развитием видеотехнологий расширилось количество моделей, которым могут подражать дети. У них появилась возможность выходить за пределы своей культуры. Например, дошкольники могут подражать образцам поведения, которые предлагаются в компьютерных играх или демонстрируются героями художественных фильмов. Таким образом, поведение ребенка является результатом сложного совмещения образцов, с которыми он сталкивается в повседневной жизни и которые транслируются средствами массовой информации.

А. Бандура выделял несколько аспектов процесса научения, основанного на наблюдении. Особую важность он придавал процессу внимания: когда дети наблюдают за каким-либо образцом, они должны суметь отделить информацию, которая входит в данную модель поведения, от информации, которая не имеет к ней отношения. Кроме того, необходимо точно запомнить наблюдаемое действие. Для этого ребенок должен уметь адекватно использовать знаки, символы, понятия и понимать правила. Маленьким детям трудно пользоваться моделями. Но по мере развития речи и образного мышления у ребенка увеличиваются возможности для обучения. В качестве особого условия для развития научения А. Бандура выделял способность удерживать материал в памяти. Память дошкольника в основном произвольна, что накладывает на его развитие определенные ограничения.

Успешность научения определяется не только вниманием, запоминанием и памятью. Нужно уметь правильно строить воспроизводимую модель. Маленьким детям довольно трудно контролировать выполнение тех или иных движений, поэтому старшие дети всегда имеют преимущество перед младшими. А. Бандура отмечал, что поощрение или наказание не всегда могут гарантировать усиление или ослабление моделируемого действия. Это действие в любом случае сохранится в памяти ребенка, но его применение может зависеть от того, как ребенок будет связывать результат этого действия с поощрением или наказанием. Другими словами, поощрение или наказание могут лишь повлиять на будущую стратегию поведения ребенка, но не определить ее.

А. Бандура отмечал, что схемы поведения осваиваются не медленно и постепенно, а сразу, поэтому для эффективного научения важно продемонстрировать ребенку всю модель целиком.

В исследованиях А. Бандуры показано, что лучше усваиваются такие образцы поведения, которые демонстрируются людьми, принадлежащими к одному полу, возрасту, этническому окружению и имеющи-

ми тот же социальный статус, что и наблюдающий. Кроме того, люди склонны подражать поведению успешных и престижных людей. Подражанию способствует и получение различных наград (будь то деньги, слава или признание). Например, если ребенок боится погладить собаку, то в качестве методов борьбы со страхом можно использовать следующую модель: ребенок такого же возраста и пола на глазах дошкольника, испытывающего страх, подходит и гладит собаку.

Главной характеристикой личности с позиции социального познания является *вера в собственные силы*, под которой А. Бандура понимал веру в способность планировать и реализовывать направленные действия с целью достижения желаемого результата. Вера в собственные силы развивается на основании сравнения собственных достижений с успехами других людей. Вера в собственные силы управляет уровнем активности человека и соответственно всем его развитием. Очень важно, чтобы ближайшее окружение ставило перед ребенком посильные задачи, которые стимулировали бы его к дальнейшей активности.

Одна из важных областей применения подхода А. Бандуры связана с коррекцией асоциального поведения детей. Согласно медицинской точке зрения, асоциальное поведение есть результат болезни, поэтому для его изменения необходимо лечение. А. Бандура полагал, что асоциальное действие не является следствием заболевания. Оно представляет собой достаточно эффективный способ поведения. Относительная эффективность асоциального поведения объясняется тем обстоятельством, что с его помощью индивиду удается удовлетворить собственные потребности в тех условиях, в том социальном окружении, с которыми ему приходится иметь дело. В таком случае задача заключается не в проведении лечения, а в изменении способа удовлетворения потребности, то есть самого поведения.

А. Бандура выделял *четыре основных этапа изменения поведения*. На первом этапе нужно определить желательную форму поведения. На втором стимулировать ребенка к ее выполнению. На этом этапе возможны следующие стратегии поведения взрослого: он может просто ждать, пока ребенок спонтанно выполнит требуемое действие; может показать ему модель правильного поведения; рассказать, в чем состоит желаемое поведение; сформировать желаемое поведение, используя для этого различные техники. Например, если ребенок боится темноты, психоаналитик скажет, что за этим стоит сильное эмоциональное переживание, вытесненное в бессознательное. С позиции социального познания за этим явлением скрывается способ, с помощью которого ребенок решает проблему поведения в условиях темноты. Проблема заключается в том, что у малыша нет адекватных способов действия в ситуации отсутствия освещенности, и он всячески стремится ее избежать. Поэтому ребенок использует неадекватный способ действия, который состоит в том, что он эмоционально воздейст-

вует на взрослого, вынуждая того находиться рядом. Возможность преодоления такой неадекватной формы поведения, по мнению психологов социального познания, будет заключаться в том, что взрослый может предложить ребенку самостоятельно контролировать уровень освещенности при помощи ночника.

Следующий этап состоит в том, что взрослый определяет систему поощрений или наказаний относительно конкретного поведения ребенка.

На последнем этапе взрослый должен так организовать ситуацию, чтобы желаемое поведение оказалось для ребенка более предпочтительным по сравнению с нежелательным. Стратегия поведения взрослого основана на понимании того, что в репертуаре ребенка существует иерархия действий, которые распределяются в соответствии со степенью эффективности при решении конкретных задач. Взрослый фактически заменяет социально неадекватное действие, эффективное с точки зрения ребенка, на социально адекватное.

По мнению А. Бандуры, социально нежелательное поведение может сохраняться только в том случае, если оно является эффективным для ребенка. Так, например, всякий раз, когда ребенок сталкивается с сопротивлением своим желаниям, проявляемым со стороны взрослых или других людей, он может устраивать истерику. Такая форма поведения может демонстрироваться как дома, так и на улице. Обычно взрослые идут на уступки, чтобы прекратить крики и слезы, а значит, подобное поведение оказывается эффективным для ребенка. Если взрослый будет продолжать обращать внимание на такое поведение ребенка, то он и в дальнейшем будет вести себя так же.

Эффективность того или иного поведения ребенка определяется реакцией на него значимых окружающих людей — взрослых и сверстников. Социально одобряемое поведение может не разделяться значимыми людьми, что может привести к использованию социально неприемлемых форм поведения. В случае, когда перед педагогом встает задача изменения поведения ребенка, необходимо сначала установить наличие социально значимых взрослых и сверстников и затем с учетом их отношения изменять его поведение.

С точки зрения социального познания, ребенок присваивает не только формы поведения, но и моральные ценности. А. Бандура отмечал, что важную роль в моральном развитии ребенка играют поощрение и наказание. При этом наиболее эффективным способом морального развития ребенка оказывается лишение привилегий. Этот метод является успешным, если его применяют те люди, с которыми у ребенка установлены теплые, дружеские отношения.

Большое внимание А. Бандура уделял проблеме агрессивного поведения детей. Он полагал, что одним из важнейших факторов асоциальной агрессии является зависимость ребенка от родителей. Агрессия вызывается в первую очередь фрустрацией, возникающей

вследствие недостаточности внимания и ласкового отношения к ребенку со стороны родителей. Это приводит к тому, что у него постепенно нарастает чувство враждебности и агрессивности. При этом чувство эмоциональной зависимости ребенка от родителей очень важно в силу того, что благодаря этому он перенимает весь репертуар образов социального поведения. Мать выступает в роли особого подкрепления: ребенок постоянно требует ее присутствия. Если мать оказывается недоступной, дошкольник становится ревнивым, всячески проявляя собственнические черты, что может приводить к отказу от пищи, нарушению сна и т. д. Если ребенок в основном сосредоточен на родителях, сами взрослые стараются обратить его внимание на окружающий мир. Они как бы намеренно отстраняют его от себя. Они говорят: «Иди, поиграй!», «Посмотри мультфильмы!» и т. д. Важно заметить, что агрессивные формы поведения, характерные для дошкольников, позднее проявляются у младших школьников и у подростков. Агрессивные подростки, как правило, эмоционально замкнуты и не имеют тесных, близких отношений со сверстниками. А. Бандура отмечал, что у подростков, как и у дошкольников, есть потребность в эмоционально близких отношениях. Однако ее удовлетворение у агрессивных подростков связано с конфликтом, что ведет к асоциальному поведению.

Более того, как показали исследования психологов, агрессивные дети сначала были объектом заботы со стороны матерей, однако вследствие различных событий (например, рождения брата или сестры) внимание родителей переключилось на другого ребенка, и первенец начал испытывать дефицит в теплом общении.

Кроме того, оказалось, что у агрессивных мальчиков в сравнении с неагрессивными слабее эмоциональная связь с отцами (например, они гораздо реже обращаются к ним за советом). Также оказалось, что отцы таких детей не только игнорировали своих сыновей, но и наказывали их за проявление стремления к общению. Важно заметить, что, по мнению А. Бандуры, независимое поведение ребенка от взрослого в семье должно настораживать родителей. Для ребенка зависимое поведение естественно — ведь ему действительно есть чему научиться у родителей, если же он отстраняется от взрослых, то этот факт часто объясняется наличием конфликтной эмоциональной ситуации.

Одна из наиболее неудачных стратегий взаимодействия с ребенком, по мнению А. Бандуры, проявляется в следующем. Ребенок доверительно обращается к матери за помощью, а она вместо оказания поддержки отправляет мальчика к отцу, который, в свою очередь, осуждает его за такое поведение. В конечном итоге такое взаимодействие может разрушить не только общение ребенка с отцом, но и с матерью.

А. Бандура подчеркивал, что агрессивное поведение, как и любое другое, входит в репертуар ребенка посредством подражания. Поэтому любая агрессия со стороны родителей (будь то физическое наказание

или словесное порицание) порождает агрессию в ребенке, который, в свою очередь, начинает проецировать ее на доступное ему окружение (физические объекты, сверстников и т. д.). Так, в подтверждение слов А. Бандуры в последнее время в дошкольных учреждениях можно наблюдать своеобразные игры детей, не встречавшиеся раньше. Например, мы наблюдали игру дошкольников старшей группы детского сада, в ходе которой они должны были найти спрятанный предмет. При этом в процессе поиска они изображали стрельбу друг в друга. После того как ребенок был «убит», он вставал и говорил, что у него осталось еще «две жизни». Другие дети с ним соглашались и следили за соблюдением этого правила. Здесь отчетливо прослеживается подражание сюжету компьютерной игры, которая кардинальным образом меняет отношение ребенка к жизни играющего. Если раньше ребенок, который становился «убитым», фактически выходил из игры, то теперь он продолжает играть. Подобная игра формирует безответственное отношение к реальности, в которой убийство на самом деле является необратимым актом.

Концепция А. Бандуры позволяет не только объяснить возникновение конкретных форм поведения, наблюдаемых в ходе детского развития, но и наметить конкретные шаги по изменению нежелательных образцов, демонстрируемых ребенком. Главная задача, которая встает перед взрослым, состоит в анализе окружения ребенка и тех образцов поведения, которые демонстрируются детям.

Концепция Жана Пиаже

В 30-е годы XX века швейцарский ученый Жан Пиаже разработал теорию, которая остается популярной и сегодня. Он рассматривал детское развитие как становление особого механизма, с помощью которого ребенок может адаптироваться к окружающей действительности. Он называл этот механизм *интеллектом*. Обычно, когда говорят об интеллектуальных тестах, в них выделяется такой раздел, как знание или осведомленность. При этом знание понимается как информация, обладающая известным постоянством. Специфика подхода Ж. Пиаже состоит в том, что он рассматривал интеллект (в том числе и знание) как *действие*, то есть как то, что движется, находится в постоянном процессе изменения. Например, с позиции здравого смысла восприятие представляет собой отпечаток образа объекта в сознании человека. Этот отпечаток возникает всякий раз, когда человек открывает глаза. С точки зрения Ж. Пиаже, зрительный образ объекта представляет собой не отпечаток, а способ рассмотрения объекта человеком. Этот способ не возникает сразу, а вырабатывается постепенно по мере развития ребенка. Поэтому дошкольник видит объекты иначе, чем взрослый. Очень часто взрослые не понимают этого и думают, что достаточно ребенку показать что-либо, и он будет видеть это так же. Любые другие знания также не являются застывшими картинками, а представляют собой процессы.

Интеллект ребенка развивается на протяжении длительного периода времени. Причина развития интеллекта заключается в совершенствовании механизмов адаптации. Согласно Ж. Пиаже, адаптация есть состояние равновесия между организмом и окружающей средой. Например, ребенок не находится в состоянии равновесия, когда он хочет получить новую игрушку. Когда же игрушка попадает в руки малыша, он достигает равновесия. В более старшем возрасте равновесие достигается, например, тогда, когда ученик решает поставленную перед ним арифметическую задачу.

✓ В качестве составляющих, из которых строится интеллект, Ж. Пиаже выделил действие, а точнее, *схемы действий*. У новорожденного уже присутствуют готовые схемы (схемы дыхания, сосания, зрения и т. д.), обеспечивающие первичную адаптацию к среде. Особенность схемы заключается в том, что она имеет тенденцию к повторению, то есть всякая схема, по Ж. Пиаже, несет в себе собственный мотив. Кроме того, схема обладает двумя свойствами: ассимиляцией и аккомодацией.

Ассимиляция проявляется, например, в том, что ребенок может сосать не только бутылочку с молоком, но и край подушки, то есть схема сосания переносится на разные объекты. Одновременно схема изменяется, потому что сосание бутылочки с молоком отличается от сосания края подушки хотя бы тем, что в первом случае малыш получает молоко, а во втором — нет. Таким образом, появляется возможность расщепления схем, то есть *аккомодации*. Схема сосания начинает расщепляться на схему сосания бутылочки с молоком и схему сосания подушки. Из этих примеров видно, как благодаря свойствам ассимиляции и аккомодации одна врожденная схема превращается в ряд других схем. Такие превращения организуют систему знаний ребенка, поскольку для него начинает существовать не только бутылочка с молоком, но и край подушки, собственные пальцы и т. д. Подобные схемы как раз и представляют тот материал, на основе которого строится интеллект ребенка.

Анализируя работу схемы действий, можно увидеть, что главными факторами, определяющими детское развитие, с одной стороны, являются наследственность, а с другой стороны — среда, с которой взаимодействует врожденная схема.

В развитии интеллекта ребенка Ж. Пиаже выделял четыре периода¹, каждый из которых определяется особенностями тех схем, с помощью которых достигается равновесие со средой. Ж. Пиаже подчеркивал, когда ребенок рождается, схемы функционируют изолированно друг от друга, но по мере его развития они начинают соединяться, координироваться и выстраиваться в единый аппарат адаптации, который и представляет собой интеллект.

I
II
Первый период развития Ж. Пиаже назвал *сенсомоторным* (он охватывает возраст от рождения до 2 лет). Это возраст, когда жизнь ребенка определяется преимущественно особенностями его восприятия (сенсорикой) и его движениями (моторикой). В этом периоде Ж. Пиаже выделял шесть стадий.

На первой стадии (от рождения до 1 месяца) младенец приспосабливается к своему окружению с помощью врожденных схем (он сосет, плачет, дышит, кашляет и т. д.). С помощью исходных схем (или рефлексов) ребенок налаживает взаимодействие с окружением. (Этот

¹ Четвертый период относится к подростковому периоду, поэтому он выходит за рамки нашего рассмотрения.

процесс Ж. Пиаже называл ассимиляцией.) Параллельно происходят изменения в самом ребенке (аккомодация).

На второй стадии (1–4 месяца) у ребенка начинают устойчиво функционировать повторяющиеся действия, такие как хватание и бросание. Эти действия Ж. Пиаже назвал *первичными круговыми реакциями*, которые характеризуются тем, что у малыша начинают появляться новая форма активности. Она выходит за пределы исходных врожденных действий за счет связи с внешним объектом.

На третьей стадии (4–8 месяцев) появляются *вторичные круговые реакции*. Характерным примером таких реакций могут служить действия ребенка с погремушкой. Сначала малыш случайно задевает за погремушку, висящую над кроваткой, что приводит к звуковому эффекту. Затем он начинает намеренно двигать рукой с целью повторения этого эффекта. Ж. Пиаже назвал эти реакции вторичными круговыми, потому что в данной ситуации уже присутствует различие как минимум двух схем — схемы движения руки и схемы восприятия звукового эффекта.

На четвертой стадии (8–12 месяцев) продолжается развитие интеллекта ребенка. Младенец начинает предвосхищать появление людей и объектов. Он может искать объекты, которые исчезли из его поля зрения. Можно говорить о том, что в данном возрасте появляется особое качество постоянства объекта. Если раньше игрушка, которая находилась в поле зрения ребенка, вдруг исчезала, то он не старался ее найти. Возникло такое впечатление, что игрушка просто переставала существовать для ребенка. Теперь малыш способен искать ее, даже когда он не воспринимает ее непосредственно. Однако постоянство объекта на этой стадии зависит от его местоположения. Ж. Пиаже продемонстрировал это с помощью следующего эксперимента. Привлекательную для ребенка игрушку накрывали платком. После этого предмет доставали и на глазах у малыша накрывали другим платком, находившимся рядом. Ребенок начинал искать игрушку под первым платком. Точно такое же поведение ребенок демонстрировал, когда мячик сначала закатывался под диван, а потом под кресло. Малыш в первую очередь искал мяч под диваном. Ж. Пиаже показал, что на этой стадии хотя у ребенка и существует представление о постоянстве предмета, однако оно связано с положением предмета в окружающем пространстве. Отголоски этого явления можно встретить в поведении взрослого человека, когда он пытается найти предмет, многократно возвращаясь к одному и тому же месту в надежде на то, что он находится именно там. Эта стадия развития интеллекта была названа Ж. Пиаже начальным этапом развития практического интеллекта, поскольку младенец постепенно отрывается от наглядной ситуации и ориентируется на постоянные, возможно, невидимые в данный момент объекты.

Пятая стадия (12–18 месяцев) характеризуется появлением *третичных круговых реакций*. Если первичные круговые реакции пред-

ставляют собой попытки повторения событий, вторичные круговые реакции связаны с намерением повторить эффект, то третичные круговые реакции характеризуются стремлением ребенка к изменению самого действия. Другими словами, малыш стремится выполнить действие всякий раз по-новому. Это период, когда ребенок активно экспериментирует с объектами и собственными действиями. Например, увидев на столе игрушку, малыш потянет скатерть, чтобы приблизить предмет к себе, в дальнейшем он может просто потянуть скатерть для того, чтобы пронаблюдать эффект от этого действия. В этот период для ребенка становятся важными не только объекты, но и отношения между ними. Таким образом, у него появляется основание для установления первых физических причинных отношений (понимание физической причинности).

На шестой стадии (18–24 месяца) ребенок оказывается способным не только действовать с отдельными предметами, но и умственно представлять объект. Ж. Пиаже различал умственный образ объекта и образ восприятия. Образ восприятия существует только тогда, когда объект находится перед глазами малыша, умственный образ появляется тогда, когда самого объекта перед ребенком нет. Появление умственного образа принципиально меняет возможности интеллекта ребенка. В этом случае он способен использовать слова для называния отсутствующих объектов. У ребенка начинает появляться *символическая функция*, которая заключается в том, что слово или образ замещают реальный объект. Образ восприятия не может выполнить функцию замещения, потому что он существует только тогда, когда объект непосредственно виден ребенку.

Появление символической функции знаменует переход интеллекта на следующий уровень — *дооперациональный*. В этот период происходит развитие способов манипулирования объектами, которые впоследствии организуются в операции. Если объекты находятся непосредственно перед ребенком, то действие с ними называется конкретными операциями. Однако не всякое манипулирование с объектами Ж. Пиаже рассматривал как операцию. *Операцией* является такое действие с объектом, которое существует не само по себе, а объединено в систему с другими действиями таким образом, что действия становятся обратимыми. Для Ж. Пиаже *обратимость* является важной характеристикой интеллектуальной операции. Обратимость означает, что ребенок может выполнить действие как в прямом, так и в обратном порядке. Отсутствие обратимости можно увидеть в приведенных ниже ответах дошкольника. Ребенку показывают два одинаковых сосуда с одинаковым количеством подкрашенной воды и спрашивают о количестве жидкости. Обычно дошкольники говорят, что в обоих сосудах одинаковое количество воды. Затем на глазах у ребенка воду из первого сосуда переливают в другой, широкий сосуд, а из второго — в узкий. Естественно, что в узком сосуде уровень воды оказывается выше, чем в

широком сосуде. Ребенку опять задают вопрос о количестве воды в сосудах. В этом случае дошкольник утверждает, что теперь в сосудах разное количество жидкости: в одном, как правило узком, воды больше. Ж. Пиаже подчеркивал, что такие ответы объясняются отсутствием обратимости, то есть тем, что дети еще не могут мысленно перелить воду в исходные сосуды и понять, что ее количество не изменилось. Обычно в возрасте от 2 до 7 лет действия детей еще не организованы в систему, поэтому этот период называется дооперациональным.

Дооперациональный период делится на две стадии. Первая стадия охватывает возраст от 2 до 4 лет. Для нее характерна так называемая *эгоцентрическая речь*, главная особенность которой заключается в том, что в процессе общения ребенок, по мнению Ж. Пиаже, не учитывает позицию собеседника. Приведем пример. Девочка говорит мальчику: «Смотри, какие красивые бантики». На что мальчик отвечает: «Мы с папой были в цирке». Девочка продолжает: «У меня платье новое», а мальчик сообщает: «Там были медведи». Из такого разговора видно, что ни девочка, ни мальчик не учитывают позицию собеседника, его интерес. Эта стадия характеризуется также зависимостью мышления ребенка от воспринимаемой ситуации. Так, например, ребенок этого возраста полагает, что другой человек видит ситуацию точно так же, как и он. Если ближайшим к ребенку объектом является кукла, а более отдаленным — игрушечная машина, то он считает, что для человека, находящегося напротив, точно так же ближайшим объектом будет кукла, а более отдаленным — машина.

Вторая стадия (с 5 до 7 лет жизни ребенка) характеризуется появлением более социализированной речи и зависимостью ребенка не столько от восприятия, сколько от мышления.

Развитию речи Ж. Пиаже придавал большое значение. Он полагал, что речь позволяет ребенку общаться (и соответственно, социализироваться), усваивать знаковые системы (и таким образом удерживать мысли), замечать реальные действия речевой инструкцией (в результате чего ребенку не обязательно вступать в реальное физическое взаимодействие с объектом для решения той или иной задачи).

Хотя, с точки зрения Ж. Пиаже, процесс развития речевых навыков способствует умственному развитию ребенка в целом, его интеллект не освобождается полностью от власти восприятия. Между 2 и 5 годами жизни ребенка решение задач основывается на том, что он непосредственно слышит или видит, а не на том, что он знает. В этом возрасте для детей характерна *центрация*. Она заключается в том, что ребенок выделяет какое-либо одно свойство объекта, сосредотачивает на нем свое внимание, а другие свойства не замечает, игнорирует. Например, если в два одинаковых по размеру и форме стакана налить одинаковое количество воды, четырехлетний ребенок согласится с тем, что в стаканах одинаковое количество жидкости. Но если на глазах у ребенка из одного стакана перелить воду в более высокий и узкий сосуд, то он сосредото-

чится на высоте воды и скажет, что более высокий стакан содержит большее количество воды. Ребенок, находящийся на данной стадии развития, не понимает принципов компенсации: если увеличивается высота, то уменьшается ширина.

На этой стадии развития ребенок уже может сказать, что для человека, который находится напротив, ближайшим объектом будет машина, а не кукла. Однако если дошкольнику показать две машины, движущиеся одновременно, но с разной скоростью, он будет оценивать скорость ближайшей машины как большую, хотя на самом деле она может быть меньшей.

Одно из важных направлений интеллектуального развития этого возраста характеризуется становлением так называемого *репрезентативного пространства*, которое отражает процесс формирования у детей представлений о формах и пространственных расположениях различных объектов. Этот процесс нужно отличать от процесса развития восприятия. Хотя развитие восприятия продолжается и на протяжении школьного возраста, Ж. Пиаже различал образы восприятия и репрезентативные образы. Процессы восприятия и репрезентации глубоко различны по своему содержанию: первый представляет собой процесс восприятия, а второй — процесс мышления. Такое различие является безусловной заслугой Ж. Пиаже, поскольку восприятие объекта и представление объекта — две различные по сложности и механизмам задачи. К сожалению, очень часто педагоги не различают эти два процесса. Процесс восприятия возникает, когда ребенок непосредственно взаимодействует с объектом (например, зрительно или тактильно). Процесс репрезентации появляется тогда, когда у ребенка нет непосредственного взаимодействия с объектом.

Приведем простой пример: ребенок рассматривает объект, следуя указаниям взрослого. Эту ситуацию можно отнести к процессу восприятия. Теперь представим, что ребенку предлагается написать, например, букву «А» точно так же, как это сделал взрослый. В тот момент, когда ребенок смотрит на букву, написанную взрослым, у него работает процесс восприятия. Как только ребенок начинает писать букву, ситуация меняется: перед ним оказывается чистый лист бумаги, и единственный способ написания состоит в том, чтобы обратиться к своему мыслительному или репрезентативному образу буквы «А». Поскольку репрезентативное пространство развивается у ребенка сравнительно медленно, его репрезентативный образ, как отмечал Ж. Пиаже, будет схватывать только некоторые топологические характеристики объекта, что приведет к неправильному изображению объекта на листе бумаги, а если еще учесть и недостаточное развитие мелкой моторики и произвольности, то задача и вовсе окажется очень сложной. Проблема заключается в том, что для ребенка всякое срисовывание объекта или выполнение действия по предлагаемому образцу предполагает опору на мыслительный образ, а не перцептивный. Взрослые не всегда

это понимают. После того как ребенок выполнит задачу и изобразит букву «А» (хотя и неправильно), он начинает смотреть на нее не при помощи мыслительного образа, а посредством образа восприятия. Ребенок может увидеть несовершенство собственного продукта в сравнении с заданным образцом. Если взрослый заново нарисует букву «А» и спросит ребенка: «Ты видишь, как я рисую? Ты понял, как нужно рисовать?» — ребенок искренне ответит, что понял. Но как только он снова начнет рисовать, ему опять придется перейти к мыслительному образу, поскольку рисовать нужно на чистом листе, где нет образца. Поэтому некоторые взрослые пытаются использовать вспомогательные приемы, такие как пунктирные или частичные изображения букв. Ж. Пиаже такое явление называл *перцептивной поддержкой*. Оно заключается в том, что мыслительный образ как бы удерживается с помощью образа восприятия. Использование перцептивной поддержки — это очень эффективная педагогическая рекомендация, предложенная Ж. Пиаже. Результат действия более очевиден для ребенка, чем умственный план действия.

Для дооперационального периода характерно *интуитивное мышление*. Интуитивное мышление можно рассматривать как переходный момент между полной зависимостью от восприятия к зависимости от логического мышления. В качестве примера можно привести следующий опыт. На столе перед ребенком в ряд выкладывают шесть красных шариков и просят его положить такое же количество синих шариков. В возрасте 4–5 лет дошкольник воспроизводит ряд из синих шариков примерно такой же длины, как и красных, но не обращает при этом внимание на их количество. В 6 лет ребенок напротив каждого красного шарика кладет синий. Можно допустить, что он уже понимает количественные отношения. Однако если на глазах ребенка раздвинуть красные шарики (ряд красных шариков станет длиннее ряда синих шариков), то он будет думать, что число красных и синих шариков не одинаково. В этом случае ребенок оказывается под влиянием восприятия.

В качестве примера, иллюстрирующего отсутствие обратимости на данной стадии, можно привести следующий опыт. Взрослый берет нитку с закрепленными на ней желтым, синим и красным шариками. Затем на глазах у ребенка эти шарики опускает в картонную трубку так, что в конце концов все шарики оказываются внутри трубки. После этого взрослый предлагает дошкольнику назвать порядок появления шариков с нижнего конца трубки. Как правило, дети могут предсказать правильный порядок появления шариков. Однако если спросить, в каком порядке шарики будут появляться при вытаскивании их из трубки, дети дадут неправильные ответы, называя порядок, в котором шарики исчезали. Этот пример наглядно иллюстрирует тот факт, что ребенок еще не может выполнить действие в обратном порядке, хотя и может осуществить его в прямом порядке.

Ж. Пиаже отмечал, что на этой стадии у детей обнаруживаются несколько важных достижений в развитии: они успешно используют речь как для общения, так и для размышления вслух; начинают понимать, что объекты обладают свойствами, которые не зависят от чьих-либо желаний.

Следующий период — *период конкретных операций* — охватывает возраст от 7 до 11 лет. В это время действия детей систематизируются и становятся обратимыми (теперь ребенок понимает, что воду из узкого и высокого стакана можно перелить обратно в обычный стакан), то есть превращаются в операции. Однако эти операции остаются привязанными к конкретным объектам и их свойствам. Это не означает, что ребенок обязательно должен физически трогать объект в процессе решения задачи — он может представлять объект. Для того чтобы решить задачу, ему нужно обязательно представлять конкретные объекты и условия, иллюстрирующие ее. Например, ребенок этого возраста может легко решить следующую задачу: «У мальчика было пять яблок, два яблока он отдал. Сколько яблок у него осталось?» Но задача, в которой ребенку предлагается сравнить два количества, оказывается для него непосильной.

Ж. Пиаже подчеркивал, что ребенок может и не нуждаться в непосредственном наблюдении за объектами, но, овладевая различными операциями, он будет помогать себе и с помощью наблюдений за реальными объектами, и с помощью их представления. В период конкретных операций ребенок осваивает универсальные способы действия с объектами, которые являются общими для всех людей. Ребенок также начинает понимать, что при изменении объектов ряд их свойств остается неизменным. Например, когда семилетнему ребенку показывают два куска глины одинакового размера и формы, а затем один кусок раскатывают в колбаску, он понимает, что количество глины осталось прежним. Но он еще не осознает, что неизменным остался и вес вещества. Кроме того, ребенок может учитывать два или более свойства объекта. Это означает, что он не только концентрирует свое внимание на высоте и ширине стакана с водой, но и рассматривает оба свойства в их взаимодействии. Можно привести следующий пример, который показывает, что дети одновременно учитывают разные свойства объектов. Так, если дошкольнику, находящемуся на дооперациональной стадии, показать двенадцать деревянных шариков, девять из которых красные, а три — белые, и спросить: «Каких шариков больше — красных или белых?», то он ответит, что больше красных шариков. Если его спросить: «Каких шариков больше — красных или деревянных?», то он ответит, что больше красных шариков. Ребенок, находящийся на уровне конкретных операций, понимает, что «красный» и «белый» относятся к классификации цвета, а дерево — это материал, лежащий в основе другой классификации.

Теория Ж. Пиаже получила широкое распространение благодаря тому, что ему удалось показать особенности детского мышления. Опыты, которые проводил Ж. Пиаже, в дальнейшем стали использоваться в качестве показателя детского развития и получили название «проб Пиаже». В зависимости от того, как дошкольники отвечали на предложенные вопросы, делался вывод о том, на каком периоде развития находится ребенок — на дооперациональном или на уровне конкретных операций.

Согласно позиции Ж. Пиаже, развитие ребенка носит стадийный характер. Это означает, что освоение какого-либо конкретного навыка не меняет общий уровень развития ребенка и способы адаптации к окружающей его действительности. Ж. Пиаже подчеркивал, что ребенка можно научить знаниям, выходящим за пределы его возраста, но они не будут существенно влиять на детское развитие до тех пор, пока не изменится вся структура его интеллекта.

Позиция Ж. Пиаже стала применяться и в образовании. Так, например, при разработке программ по математике принимают во внимание тот факт, что на дооперациональном уровне дети могут рассматривать только одно свойство объекта, а на уровне конкретных операций — учитывать особенности двух свойств предмета. Поэтому программа по математике для дошкольников строится таким образом, чтобы дети сравнивали объекты по какому-либо одному параметру.

Позиция Ж. Пиаже также учитывается при анализе социального взаимодействия детей. Так, в дошкольном возрасте детей знакомят с социальными явлениями с учетом их эгоцентрической позиции. Педагогам в этом случае предлагается больше внимания уделять переживаниям ребенка, поскольку он центрирован на своих чувствах и не видит другой точки зрения. Задача педагога состоит в том, чтобы дать детям возможность рассказать о своем видении мира. В ходе таких рассуждений подготавливается переход к выработке групповых норм.

Задача освоения групповых норм взаимодействия со сверстниками ставится перед ребенком при поступлении в начальную школу. Согласно Ж. Пиаже, в этот период изменяется и роль педагога: он перестает быть источником знаний, его главная роль заключается в обеспечении возможностей для отработки и координации различных стратегий взаимодействия ребенка с окружающей реальностью. Для этого педагогу необходимо постоянно ставить ребенка в ситуации, требующие адекватных форм активности, соответствующих уровню его интеллектуального развития. При этом ситуация должна быть не слишком знакомой, чтобы пробуждать исследовательский интерес ребенка, но вместе с тем и не слишком сложной, чтобы он мог использовать свои возможности для взаимодействия со средой. Ж. Пиаже подчеркивал, что ребенок должен иметь возможность совершать открытия, которые позволяют координировать имеющиеся у него схемы в единую структуру. Важно не упрощать ситуацию, а найти

такую степень ее сложности, при которой ребенок сможет обобщить способы действия.

Ж. Пиаже предупреждал, что взрослый не должен исправлять ответ ребенка, который не соответствует формальной логике, поскольку ребенок отвечает правильно, но на собственный вопрос и исходя из тех возможностей, которые у него есть на данный момент. Рассмотрим следующую ситуацию. Взрослый берет пять спичек и выкладывает из них извилистую дорожку. Ребенку старшего дошкольного возраста он дает спички меньшего размера (но ребенок об этом не знает) и предлагает сделать прямую дорожку такой же длины. («...так, чтобы если бы по дорожкам шли два человека, то они устали бы одинаково».) Ребенок выкладывает спички таким образом, что начало и конец его дорожки совпадают с началом и концом дорожки экспериментатора. Фактически дорожка ребенка оказывается значительно короче дорожки взрослого. В этой ситуации можно было бы сказать, что ребенок выполнил задание неверно, однако он правильно решил свою задачу — начало и конец дорожек совпали. Затем взрослый выкладывает дорожку с прямыми углами и просит дошкольника сделать такую же. Данное задание оказывается несколько проще, чем предыдущее, поскольку ребенок может мысленно развернуть стороны прямоугольника в прямую линию. Если ребенок и в этом случае затрудняется выполнить задание правильно, то взрослый предлагает ему третий вариант задачи: он просто выкладывает свои спички в прямую линию. Ребенок, действуя в соответствии с заданием взрослого, обнаруживает разницу в длине спичек и в конце концов правильно решает задачу, компенсируя количеством спичек их меньшую длину. Сторонники Ж. Пиаже указывают на то, что в данной ситуации постепенный переход от более простой задачи к более сложной был бы неверным, так как ребенок не почувствовал бы ошибочность своих действий.

Успешность образовательного процесса проявляется в таком явлении, как «сверхпродуктивность», которая характеризует перенос усвоенной схемы на различное содержание. Например, освоив грамматическое строение вопроса «Почему?», ребенок начинает задавать его по самым разным поводам. Ж. Пиаже подчеркивал, что в такого рода явлениях отражается главная специфика развития интеллекта ребенка — активное взаимодействие с действительностью.

Немаловажным является и изучение морального развития ребенка. По мнению Ж. Пиаже, моральное развитие в дооперациональный период характеризуется *моральным реализмом*. Особенность морального сознания ребенка в этом возрасте определяется тем, что действия оцениваются им на основании приказания взрослого как такового, независимо от намерений или обстоятельств, в которых оказывается человек.

Ж. Пиаже наблюдал маленького ребенка, которого мать всегда просила доедать пищу. Такое требование не имело никакого морального значения. Но однажды мать не стала просить ребенка доесть до конца.

Тем самым он был фактически лишен возможности следовать установленному ранее распоряжению взрослого. В результате у него возникло чувство вины.

Моральный реализм ведет к объективной ответственности, когда действия оцениваются только на основе их соответствия установленному правилу или закону. Намерения же нарушить закон или поступить хорошо, но не по правилу, не учитываются. В результате ложь оценивается детьми в зависимости от того, насколько она фактически отличается от объективной правды. Приведем пример. Ребенка попросили оценить два рассказа с точки зрения того, где содержится больше лжи. В первом рассказе говорилось о мальчике, который пришел домой и сказал маме, что получил отличную отметку, хотя в действительности никакой отметки не получал. Во втором рассказе говорилось о мальчике, который рассказал маме о том, что встретил страшную собаку — размером с корову. Для маленьких детей первая ложь не является «порочной», потому что так бывает на самом деле, кто-то всегда получает хорошие оценки. Вторая «ложь» является безразличной, потому что никто не видел собаки такого размера.

Ж. Пиаже также рассмотрел такое проявление детского развития, как *негативизм*. Он связывал появление негативных действий с особенностями интеллектуального развития детей. Негативизм характеризуется тем, что ребенок не выполняет требования взрослых, отрицает установленные правила и претендует на самостоятельное выполнение какой-либо деятельности. Например, когда взрослый предлагает свою помощь, ребенок отказывается от нее. Негативизм появляется в 2 года, достигает своего пика в 3,5–4 года и снижается к 6 годам. Обычно негативизм ребенка проявляется в режимных ситуациях — укладывание спать, купание, утреннее умывание и т. д. Но наиболее резко негативизм проявляется в ситуациях, когда взрослый просит ребенка завершить какую-либо деятельность и перейти к другой. («Заканчивай играть, пойдем кушать».) Сила негативных реакций во многом зависит от гибкости родителей и педагогов. В частности, целесообразным является планирование, когда ребенка заранее предупреждают об окончании деятельности. При этом важен также характер обращения взрослого — предпочтение нужно отдавать не требованию или приказам, а предложению, сопровождающемуся улыбкой и приветливой интонацией. Важно дать ребенку возможность проявить свою автономию. Для этого можно предложить ему выбрать из двух или более альтернатив. («Если ты хочешь, чтобы я почтала тебе перед сном, то заканчивай смотреть телевизор и иди умывайся; ты можешь смотреть его дальше, но тогда у меня не останется времени почтать тебе».) Если ситуация приобретает крайне негативный характер, то лучше не усиливать напряжение и оставить ребенка одного.

Теория Ж. Пиаже активно используется в зарубежной психологии и педагогике для обучения детей чтению. Чтение рассматривается как

процесс взаимодействия ребенка с реальностью, в результате которого изменяется его представление о мире. Поэтому процесс освоения чтения должен начинаться в том возрасте, когда у ребенка уже сложилась определенная картина мира. Обычно это возраст 4–5 лет. В этом возрасте у ребенка уже появляются достаточно устойчивые представления о различных сторонах действительности, которые помогают ему упорядоченно отражать реальность. При этом важно, чтобы при чтении дошкольник понимал смысл текста, поскольку, с одной стороны, происходит усвоение его содержания, а с другой — изменение представлений ребенка о мире.

Обучение чтению осуществляется в несколько этапов. Сначала ребенку читают отдельные фразы и слова до тех пор, пока он не начнет узнавать их в различных контекстах. На втором этапе ребенок осваивает принцип организации текст: построчно слева направо. Для этого ребенок водит пальцем по строчкам (или взрослый водит его пальцем) и читает вслух вместе со взрослым. На последнем этапе ребенок читает текст самостоятельно. Задача взрослого заключается в том, чтобы обеспечить целостное понимание прочитанного текста, потому что медленный процесс чтения не всегда позволяет ребенку удержать смысл всей фразы. По мнению Ж. Пиаже, чтение само по себе не является источником развития детского интеллекта до тех пор, пока за этим процессом не будет стоять возможность взаимодействия ребенка с реальностью.

Ж. Пиаже рассматривал развитие детского рисунка как одно из направлений интеллектуального развития. Он полагал, что детский рисунок является формой символического отражения реальности. В развитии рисунка Ж. Пиаже выделял несколько стадий.

Первую стадию (1–2 года) можно называть *доизобразительной* (или стадией каракуль), когда ребенок фактически еще ничего не изображает, а просто оставляет следы, выполняя предметные действия. К концу этой стадии малыш начинает зрительно контролировать процесс рисования. Затем он случайно узнает в каракулях знакомые ему объекты, то есть придает своему рисунку символическое значение.

На второй стадии (2,5 (3)–5 (6) лет) ребенок переходит к *имитирующему рисунку*. Теперь он стремится изобразить какой-либо конкретный предмет. Сначала его рисунки насыщены кругами (напоминающими человеческое лицо), затем появляются прямые линии и другие геометрические формы (отражающие объекты вокруг ребенка). В рисунке разворачиваются динамические отношения («он скачет, а она идет»). Хотя рисунок по технике еще также несовершенен, он обладает совсем другим смыслом для художника. Постепенно бесформенный рисунок обретает схематичность, устанавливается связь между различными формами, передается их пространственная организация, но при этом еще не соблюдается пропорциональность объектов. Детские рисунки характеризуются интеллектуальным реализмом, в соответст-

вни с которым ребенок рисует не то, что видит, а то, что знает. Так, например, когда ребенок рисует машину, он часто рисует руль, хотя его, как правило, не видно.

Золотой период (6–7 лет) – третья стадия развития рисунка. В этот период ребенок рисует то, что его волнует, что он чувствует. В дальнейшем возрастает детализация рисунков. Кроме того, к 6 годам линия земли постепенно поднимается и превращается в линию горизонта, что в дальнейшем приводит к появлению трехмерного рисунка.

В заключение отметим, что концепция Ж. Пиаже показывает, что взрослый должен не только поддерживать детскую активность, но и учитывать стадию развития, на которой находится ребенок. Организация детской активности окажется успешной только в том случае, если педагог, предлагая задания, сможет удерживать оптимальный уровень сложности: ситуации, которые он предъявляет ребенку, должны быть одновременно и не слишком трудными, и не слишком легкими. При этом совершенно бессмысленно ускорять развитие ребенка, знакомя его с содержанием, выходящим за пределы уровня детского развития. Главное, что должен делать взрослый при взаимодействии с дошкольником – терпеливо разьяснять различные особенности ситуаций и помогать ему преодолевать эгоцентрическую позицию.

Проблема морального развития и концепция Лоренса Колберга

Ж. Пиаже был первым, кто предложил описание стадий морального развития, однако работа Лоренса Колберга получила большее распространение. Л. Колберг ввел практику оценивания моральных суждений, когда человеку предлагаются различные гипотетические дилеммы в виде историй, каждая из которых связана со специфическим моральным аспектом, например, с ценностью человеческой жизни. Одной из самых известных моральных дилемм является дилемма Хайнца. Согласно этой истории, в одном городе жил некий Хайнец, у которого тяжело заболела жена. Хайнец очень любил свою жену и хотел ей помочь. В этом же городе один фармаколог открыл лекарство от этой болезни. Процесс изготовления лекарства был дорогим, но фармаколог продавал его в 10 раз дороже его себестоимости. Хайнец обошел всех знакомых, чтобы занять денег, но смог собрать только половину запрашиваемой фармакологом суммы. Он сказал фармакологу, что его жена умирает, и попросил его продать лекарство дешевле или разрешить заплатить ему позже. Но фармаколог отказал ему, потому что сам открыл это лекарство и хотел получить за него деньги. Хайнец в отчаянии ворвался в дом фармаколога, чтобы украсть лекарство для жены.

После прочтения истории слушателю (будь то ребенок или взрослый) задаются следующие вопросы: должен ли был Хайнец красть лекарство? Изменилось ли что-нибудь, если бы Хайнец не любил свою жену (или если бы умирающий человек был ему незнакомым)? На основании ответов на подобные вопросы при решении моральных дилемм Л. Колберг выделил три основных уровня моральных суждений, каждый из которых состоит из двух стадий.

На первом уровне (уровне *предконвенциональной морали*) суждения ребенка о том, что является верным, а что нет, основаны на авторитетных источниках, которые физически сильнее его (как правило, это родители). При этом ребенок ориентируется скорее на внешние, чем на

внутренние правила. Поэтому на данном уровне ребенок чаще всего учитывает результат того или иного действия при определении его правомерности. Этот уровень суждения характерен для дошкольников и учеников начальных классов.

Первая стадия данного уровня получила название «*ориентации на наказание и послушание*». Само название говорит о том, что ребенок ориентируется на физические последствия поступка: если действие влечет за собой наказание, то оно неверно, если же ребенка не наказывают — значит, он поступил правильно. Ребенок подчиняется взрослому только потому, что они сильнее его.

Вторая стадия — «*индивидуализм, инструментальная цель и обмен*» — характеризуется стремлением ребенка совершать поступки, за которые его вознаграждают, и избегать тех, за которые его наказывают. На этой стадии у него просыпается интерес к другому человеку, но только в том случае, если он ему «выгоден»: если взрослый помогает ребенку, приносит ему удовольствие, удовлетворяя те или иные потребности, то он будет склонен «помочь» взрослому. Решая дилемму Хайнца, дети, находящиеся на этой стадии, говорили, что Хайнец должен украсть лекарство для своей жены, потому что, если она умрет, ему придется отдать много денег за похороны.

На втором уровне *конвенциональной морали* человек переходит от суждений, основанных на внешних последствиях и личной выгоде, к суждениям, строящимся на правилах и нормах группы, к которой он принадлежит (семья, сверстники или нация). То, что нехорошо с точки зрения группы, на данном уровне морального развития будет плохо и с точки зрения ребенка, принадлежащего к этой группе. Такой уровень суждения чаще всего встречается у подростков и взрослых людей. Заметим, что большинство людей в возрасте от 40 до 60 лет остаются на четвертой стадии морального развития этого уровня — на стадии *социальной системы и совести*.

Третья стадия морального развития называется стадией «*взаимных межличностных ожиданий и отношений*» или стадией хороших мальчиков и девочек. На этой стадии ребенок считает, что хорошим является такое поведение, которое приятно другим людям, пенящим доверие, лояльность, уважение и поддержку взаимных отношений. Так, например, мальчик, находящийся на третьей стадии морального развития, при решении дилеммы Хайнца сказал следующее: «Я стараюсь помогать родителям, потому что они всегда помогают мне. Я делаю все, что скажет моя мама, и хочу, чтобы ей было приятно. Например, она хочет, чтобы я стал врачом, и я тоже хочу». Важно заметить, что именно на этой стадии ребенок перестает ориентироваться исключительно на последствия действий, а начинает учитывать намерения. Теперь проступок человека, который сделал плохо специально, осуждается в большей степени, чем если бы его действие было ненамеренным.

На четвертой стадии, стадии *социальной системы и совести*, человек обращается к более широкому социальным группам при выборе правил. На этой стадии люди учитывают свои обязанности, уважают авторитеты, соблюдают правила и законы. При этом интересы отдельного человека становятся менее важными.

Третий уровень — уровень *принципиальной* (или постконвенциональной) *морали* связан в первую очередь с изменением авторитетного источника. Если на предконвенциональном уровне дети рассматривают авторитет исключительно как внешнюю силу, на конвенциональном уровне только усваивают правила, то на постконвенциональном уровне дети самостоятельно строят суждения на основе собственных индивидуальных принципов.

На пятой стадии, стадии *ориентации на социальный договор*, человек начинает самостоятельно выбирать принципы, которыми он будет руководствоваться в своей деятельности. При этом существующие правила и законы считаются важными, но признается возможность их изменения в тех или иных ситуациях.

На шестой стадии, стадии *ориентации на универсальные этические принципы*, человек начинает ощущать ответственность за свои собственные действия на основе универсальных принципов, таких как, например, уважение к каждому человеку.

Отметим, что уровень (или стадия) морального развития определяется не выбором, который совершает человек, например, при решении моральной дилеммы Хайнца, а основанием, которым он при этом руководствуется. Человек, находящийся на пятой стадии, может аргументировать необходимость кражи тем, что лекарство необходимо всем, кто в нем нуждается, будь то человек или животное.

Посредством подобных моральных дилемм Л. Колберг изучил более тридцати различных жизненных аспектов, среди которых были проблемы ответственности, наказания и поощрения, социального благополучия, любви, уважения, свободы, справедливости, социальных норм и др.

На примере проблемы долга можно рассмотреть различие в позициях на каждой из стадий развития. Так, сначала ребенок не делает различия между тем, что он должен, и тем, что ему хочется. На первой стадии морального развития ребенок подчиняется предписаниям из-за страха наказания. На второй стадии он испытывает чувство обязательности только по отношению к себе. Он считает, что должен делать то, что принесет ему пользу, поэтому не чувствует ответственности за окружающих его людей. На третьей стадии ребенок старается соответствовать ожиданиям и социальным нормам ближайшего окружения, поэтому он демонстрирует ответственность и чувство долга лишь в той мере, которая ему приписана. На четвертой стадии чувство долга тесно связано с определенными общественными правилами, которые необходимы для поддержания социального порядка. Так, например, вра-

чу предписано спасать людей, а милиционерам — защищать их. Обычно, как уже было отмечено, моральное развитие взрослого человека останавливается именно на этой стадии.

Л. Колберг выделил *два типа морального поведения*: тип А и тип Б. Для типа А характерно поведение, ориентированное на окружение, зависимое от него, а типу Б свойственно независимое поведение, ориентированное на собственные идеалы. Психологи, изучая эти типы поведения, подтвердили предположение Л. Колберга о том, что тип Б соответствует в целом полнезависимому поведению, которое было описано выше, при изложении позиции гештальтпсихологов. Кроме того, установлено, что поведение типа Б характерно для детей с внутренним локусом контроля¹.

Л. Колберг показал, что моральное развитие связано с освоением социальных ролей, и в частности полоролевой идентификации. В его исследовании было установлено, что дошкольники, в отличие от младших школьников, более негативно относятся к нарушениям полоролевого поведения. При этом оказалось, что мальчики более нетерпимы к нарушениям полоролевого поведения у мальчиков, чем у девочек. Для детей более важным фактором оказывается нарушение не самого поведения, а внешней атрибутики роли. С точки зрения дошкольника, гораздо хуже то, что у девочки короткая стрижка, чем то, что она играет в футбол.

Последователи Л. Колберга кроме моральных и конвенциональных ситуаций стали выделять ситуации с полоролевыми правилами. Детей спрашивали о том, в какую школу они не хотят идти — в ту, где нарушаются моральные правила² (когда, например, дети дерутся), конвенциональные правила³ (когда, например, дети не сидят во время еды) или правила полоролевого поведения. Оказалось, что старшие дошкольники большее значение придают моральным правилам. Однако они также, хотя и в меньшей степени, не одобряют нарушение полоролевых и конвенциональных правил. Эти данные позволяют говорить о том, что отношение детей к мнению педагога по поводу моральных правил будет зависеть не только от их отношения к педагогу в целом, но и от того, какого рода нормы он обсуждает с ними: моральные, конвенциональные правила или нормы, связанные с полоролевым поведением.

К наиболее характерным формам *просоциального поведения* (поведения, которое оценивается обществом как положительное) относятся такие проявления детей, как:

- готовность поделиться чем-то с другими детьми;

¹ Внутренний локус контроля — качество, характеризующее склонность человека принимать ответственность за результат своей деятельности собственными способностями и усилиями.

² Моральные правила являются универсальными и обязательными, гарантирующими права других людей.

³ Конвенциональные правила произвольны и созданы конкретной группой или культурой.

- готовность помочь другому удовлетворить какую-либо потребность;
- готовность к адекватному социальному действию (выражение солидарности, предложение сотрудничества или приветствие).

При этом просоциальным является такое поведение, которое не связано в первую очередь с удовлетворением собственных потребностей ребенка. При изучении просоциального поведения ребенка просят рассказать, как бы он поступил в том или ином случае. Например, ему предлагают следующие ситуации. Мальчик играет в песочнице и видит, как на другого ребенка напала собака. Ребенку предлагается ответить на вопрос: что будет делать мальчик и почему? В другой ситуации ребенок идет на день рождения, где его ждут торт, мороженое и интересные игры. По дороге он встречает девочку, которая упала и повредила ногу. Дошкольнику предлагается ответить на вопрос: сможет ли ребенок девочке при условии, что если он это сделает, то он не попадет на праздник. По характеру ответов дошкольников на подобный тип вопросы можно судить об особенностях их морального мышления.

Моральное развитие, по Л. Колбергу, определяется четырьмя факторами. В качестве первого из них выступает уровень развития логического мышления ребенка (уровень развития интеллекта). Выделяя этот фактор, Л. Колберг подчеркивал свою связь с позицией Ж. Пиаже. Для того чтобы ребенок обладал высоким уровнем морального развития, он должен также обладать высоким уровнем интеллектуального развития. Поэтому ребенок с низким уровнем умственного развития не может обладать высоким уровнем морального развития.

Вторым фактором является мотивация человека. Всякий раз, когда мы говорим о мотивации, мы имеем в виду два аспекта этого явления: с одной стороны — содержание побуждения к тому или иному действию, а с другой — уровень активности ребенка. Л. Колберг подчеркивал, что моральное развитие ребенка может отставать, когда у него не возникает интереса к решению моральных проблем. Другими словами, если все моральные проблемы, которые возникают в жизни дошкольника, разрешаются не им самим, а кем-то другим, он начинает относиться к ним формально. Такое положение дел можно обнаружить в том случае, когда ребенка стараются оградить от различных конфликтных, эмоциональных ситуаций.

Третьим фактором морального развития является социализация. Как известно, социализация связана с освоением социальных ролей и представляет собой одно из самостоятельных направлений детского развития. Л. Колберг подчеркивал, что можно обнаружить ситуацию, когда ребенка поощряют в освоении социальных ролей, и ситуацию, когда подобных возможностей ребенку предоставляется крайне мало. Применительно к образовательному процессу в дошкольном учреждении это может проявляться в том, как ребенок взаимодействует со сво-

ими сверстниками. Например, если сверстники не принимают ребенка в совместные игры, можно ожидать, что процесс социализации у такого ребенка будет затруднен. Также затруднение социализации возникает в том случае, когда сверстники сужают доступные ребенку в игре социальные роли, отводя ему роли второстепенные или подчиненные (например, не позволяя ему быть командиром, капитаном корабля). В любом случае если ребенок не общается со сверстниками и замкнут в кругу семьи, то его моральное развитие будет задерживаться. Л. Колберг утверждал, что предоставление ребенку возможности для освоения социальных ролей гораздо важнее для его морального развития, чем даже выражение любви. Дети из менее обеспеченных семей имеют меньше возможностей в опробовании различных социальных ролей в сравнении с детьми среднего класса, поэтому их уровень морального развития часто ниже.

Четвертым фактором являются формы справедливости, поддерживаемые социальным институтом, в котором воспитывается ребенок. Он выделил два принципа социальной справедливости: равенство и обратимость. Принцип равенства заключается в том, что человек относится ко всем одинаково, на основе одного и того же правила. Принцип обратимости связан с обменом наказаниями и поощрениями. Моральное развитие ребенка зависит от того, насколько последовательно и в каких ситуациях применяются эти принципы. Так, например, старшие дошкольники и младшие школьники очень чувствительны к принципу равенства. Они рассчитывают на то, что педагог будет одинаково хорошо относиться ко всем детям. Когда же отношение педагога оказывается различным, то дети говорят: «Это нечестно. Вася тоже так сделал, ему ничего не сказали, а меня отругали».

Л. Колберг подчеркивал, что стадии морального развития одинаковы для всех культур и в этом смысле они являются универсальными. Кроме того, последовательность, в которой происходит моральное развитие детей, одинакова для различных культур. Это говорит о том, что моральное развитие представляет собой не просто освоение правил и принципов, а связано с формированием определенной структуры детского сознания.

Согласно Ж. Пиаже и Л. Колбергу, моральное развитие ребенка определяется уровнем развития интеллекта, поэтому, с их точки зрения, семья не оказывает существенного влияния на моральное развитие, поскольку развитие интеллекта связано с активностью самого ребенка. Вместе с тем американские психологи *Лоренс Уокер* и *Джон Тейлор* показали, что семья все же оказывает влияние на моральное развитие ребенка. В их исследовании дети дошкольного возраста вместе с родителями в присутствии экспериментатора обсуждали как гипотетические (условные), так и «реальные», конкретные проблемы, с которыми им пришлось столкнуться. Оказалось, что поведение детей существенно меняется в зависимости от характера обсуждаемых вопросов: при об-

суждении «реальных» проблем уровень морального мышления дошкольников повышается. Меняется также и стратегия мышления родителей: при обсуждении условных проблем они дают ответы, соответствующие высокому уровню морального развития, а при совместном обсуждении «реальных» проблем, связанных с жизнью ребенка, уровень их моральных суждений значительно снижается. Тем самым у ребенка появляется возможность включения в обсуждение проблемы, что положительно влияет на его моральное развитие. В этих исследованиях было также показано, что наиболее эффективно моральное развитие ребенка происходит в том случае, когда в ходе обсуждения высказывания взрослых превышают детские суждения на один уровень. Подобная разница является оптимальной, так как новое содержание оказывается доступным для его ассимиляции с имеющимися у ребенка схемами, что ведет в конечном итоге к моральному развитию. В результате анализа подобного обсуждения моральных проблем были выделены несколько типов взаимодействия детей и родителей:

- операциональный тип взаимодействия, который применяется всякий раз, когда один участник хочет повлиять на мнение другого;
- репрезентативный тип, характеризующий позицию, при которой участник пытается уточнить понимание какого-либо вопроса собеседником;
- информативный тип, связанный с обменом мнениями;
- поддерживающий тип, предполагающий поддержку ребенка взрослым;
- конфликтный тип, характеризующийся возникновением конфликтов в процессе обсуждения;
- неясный тип, сопровождающийся неточными, незаконченными фразами;
- когнитивно-неадекватный тип, сопровождающийся молчанием, отказами, нежеланием отвечать, отвлечением от темы обсуждения.

Родители при обсуждении «реальных» проблем стараются использовать репрезентативный и поддерживающий типы взаимодействия и реже обращаются к операциональному типу. Интуитивно родители понимают, что в этом случае достигается максимальная познавательная активность ребенка.

Психологи, занимающиеся моральным развитием, отмечают, что если взрослые хвалят детей, поддерживают их рассуждения, то это приводит к более высокому уровню их морального развития, нежели когда взрослые стремятся доминировать.

Существенными для морального развития ребенка оказываются ситуации, в которых происходит его взаимодействие со взрослыми. Можно выделить три типа ситуаций: собственно моральные ситуации, в которых обсуждаются моральные проблемы; социальные ситуации, в которых участвуют несколько детей и которые затрагивают общие проблемы; личные ситуации, связанные непосредственно с интереса-

ми и потребностями ребенка. В исследованиях психологов отмечается, что детский негативизм в большей степени проявляется в личных ситуациях, связанных с приемом пищи, одеванием и подобными видами деятельности, когда ребенок может и настаивает на осуществлении альтернативного выбора. Отличие пребывания ребенка в дошкольном учреждении от пребывания дома состоит в том, что в первом случае большее внимание уделяется ситуациям первого и второго типов, а во втором случае — ситуациям третьего типа. С возрастом количество личных ситуаций увеличивается: личный контекст может возникнуть практически в любой деятельности. Однако педагоги, как правило, переводят его в моральные и социальные ситуации, а родители, особенно матери, обсуждают с ребенком эти ситуации как личные. В этом состоит важное различие между педагогом и родителем при оценке поведения ребенка.

Моральное развитие ребенка связано с различием моральных и конвенциональных правил (среди последних особое место занимают правила, связанные с безопасностью самого ребенка). С возрастом ребенок лучше различает, какого рода правила действуют в той или иной ситуации. Причем это происходит не только в ситуациях, в которых присутствует взрослый, но также и в свободной деятельности детей. Однако в любом случае нужно иметь в виду, что правила, связанные с безопасностью ребенка, требуют специальной работы для их усвоения.

Дети, посещающие детский сад, лучше различают моральные правила, чем дети, не посещающие дошкольное учреждение. Это связано с тем, что умение различать нарушения правил в конкретной ситуации не только предполагает знание самих правил, но и опирается на опыт практического распознавания ситуаций, в которых оказывается ребенок. В этом отношении дети, посещающие детский сад, имеют больше преимуществ перед детьми домашними, оказывающимися менее социализированными.

Моральное развитие связано с анализом отношения детей к ситуациям, в которых их оскорбляют, причиняя тем самым психологический вред. В ходе исследования психологи рассказывали детям различные истории. В одной из них ребенку предлагали поиграть в игру, в которой его роль называлась «дурак», а в другой истории ребенка просто называли дураком с целью оскорбления. Оказалось, что дети дошкольного возраста достаточно хорошо различают контексты, в которых ребенка называли дураком (с целью оскорбления или в соответствии с правилами игры). Большинство детей считает, что в такие игры играть можно. Таким образом, стало понятно, что дети воспринимают оскорбление (или другое психологическое воздействие) в зависимости от ситуации, в которой оно происходит. Такое отношение отличается от физического воздействия на ребенка (драка в любом случае, вне зависимости от контекста, воспринимается детьми

отрицательно). В отличие от дошкольников, дети младшего школьного возраста не только различают контексты, но и более точно понимают позицию другого человека, который оказывается в той или иной ситуации: школьники проявляют больше сочувствия в отличие от дошкольников, которые считают, что «если это игра, то обижаться не на что».

Стимулирование морального развития предполагает определенную последовательность при ознакомлении детей с моральными дилеммами. Прежде чем выбирать моральную проблему, необходимо определить уровень морального развития ребенка. Она должна быть выше, не более чем на один уровень реального развития ребенка. Желательно придумывать ситуации, которые максимально знакомы детям. Для этого можно выбирать внешние условия, связанные, например, с теми местами, которые посещают дети, а также использовать сюжетно-ролевые игры для моделирования моральных проблем.

В рамках проблемы морального развития в зарубежной психологии рассматривался вопрос о том, как дети делятся чем-либо ценным с другими в зависимости от результатов социальной полезной деятельности. В одном из исследований (*Джон Олейник*) дошкольникам предлагали поделиться конфетами. Ребенку предлагалось на выбор вырезать из бумаги четыре или двадцать геометрических фигур, после чего он получал двадцать конфет (вне зависимости от количества вырезанных фигур). Если ребенок соглашался вырезать четыре фигуры, то ему показывали изображение другого ребенка, сделавшего двадцать фигур. Если ребенок вырезал двадцать фигурок, то ему показывали картинку с изображением ребенка, вырезавшего четыре фигурки. После этого дошкольнику предлагали «поделиться» конфетами с изображенным на картинке ребенком. Таким образом, в исследовании дети попадали в ситуацию либо «заслуженной», либо «незаслуженной» награды по сравнению с изображенным на картинке ребенком. Дошкольники действовали в соответствии со следующим правилом: награждать того ребенка, который вырезал больше фигур. Когда в эксперименте приняли участие ученики начальных классов, оказалось, что они действуют иначе: они давали награды и тем детям, которые вырезали мало фигур. Эти данные говорят о том, что с возрастом дети отходят от жесткого следования правилам. В их поведении начинают играть роль ситуативные контексты.

Изучение роли мотива и результата в моральных суждениях ребенка было проведено *Шарон Нельсон*. Детям дошкольного возраста (от 3 до 7 лет) предлагали два рассказа о том, как дети играют в мяч. В первом рассказе мальчик случайно попал мячом в другого мальчика и тот заплакал. Во втором рассказе мальчик специально попал мячом в другого ребенка, он хотел, чтобы тот заплакал. При этом детям либо просто рассказывали истории, либо сопровождали рассказ демонстрацией соответствующих картинок. Согласно Ж. Пиаже, моральное развитие

детей младшего дошкольного возраста определяется конечным результатом, а не мотивом, который лежал в основе действия ребенка. Проведенное исследование показало, что даже дети трехлетнего возраста могут в своих ответах оценивать поведение других детей не только по результату (мальчик плачет), но и по мотиву (хотел специально попасть в мальчика). Как оказалось, вербальное предъявление ситуации в большей степени способствует оценке действий на основе мотива, чем рассказ, сопровождающийся показом картинок. При этом в ряде аналогичных исследований также было показано, что трехлетние дети пользуются глобальной оценкой участников историй. Более того, когда детей просили вспомнить рассказ, они приводили в соответствие мотив поступка с его результатом и подтягивали мотив к результату. Эти данные говорят о том, что педагог должен учитывать общий глобальный характер оценки ситуации, осуществляемый ребенком, и быть аккуратным при оценивании детей, поскольку в дальнейшем ребенок и ситуацию, в которой он оказывается, будут воспринимать через оценку взрослого. Так, младшие дошкольники могут давать следующую оценку своим сверстникам: «Он плохой, потому что он плохо кушает». В этой оценке присутствует позиция воспитателя, которую транслирует ребенок и которая заслоняет образ сверстника.

Моральное развитие ребенка связано с возникновением чувства стыда и вины. Эти чувства близки между собой по своей психологической характеристике. Обычно чувство вины рассматривается как результат неудачной деятельности, ответственность за которую несет сам человек. Другими словами, объективно вина определяется как результат нарушения деятельности вследствие плохого контроля за ней. Человек, который слабо контролировал свою деятельность, считается виновным. Психологически чувство вины возникает в том случае, когда человек нарушает собственные внутренние нормы. С точки зрения психоанализа, чувство вины появляется в тот момент, когда поведение ребенка не соответствует предписаниям внутреннего Суперэго. Чувство стыда отличается от чувства вины тем, что человек нарушает не собственные нормы, а стандарты, принятые в данном обществе, то есть нарушает моральные нормы. Согласно психологическим данным, дети дошкольного возраста не различают чувства стыда и вины, поэтому взрослый должен очень аккуратно апеллировать к ним, особенно к чувству вины. Чувство вины сопровождается такими переживаниями, как раскаяние, самонаказание, самокритика и т. д., а чувство стыда связано в большей мере с психологическим уходом из ситуации, со стремлением защитить собственное Эго от внешнего вторжения. Отделение чувства стыда от чувства вины характеризует переход ребенка из детского сада в школу, когда у него начинается кризис 7 лет и происходит «потеря непосредственности». Ребенок начинает различать границы собственного Я и внешнего мира. Это выражается в том, что он испытывает неловкость, когда, например, его просят что-то сделать в присутствии других.

Одним из факторов морального развития ребенка являются его характерологические особенности. Так, были проведены исследования морального развития школьников, склонных и не склонных к насилию. Наблюдения проводились в течение двух месяцев. Школьников разделили на две группы: детям первой группы были свойственны агрессивные проявления, а дети второй группы не были склонны к насилию. Детей знакомили с ситуациями спровоцированного насилия между сверстниками (когда, например, один ребенок обзывает другого, а тот в ответ начинает драться) и неспровоцированного (когда ребенок проявляет физическую агрессию по отношению к другому ребенку). При этом дошкольникам представляли два типа ситуаций: в одних действующими лицами были дети, а в других — взрослые и дети (в этом случае родители совершали грубые действия, в том числе и физические, по отношению к детям). Оказалось, что все дети отрицательно оценивали неспровоцированную агрессию. Дети, склонные к насилию, считали, что драка является адекватным ответом на словесное оскорбление, в отличие от сверстников, не склонных к насилию, которые отрицательно относились к любой ситуации нанесения физического вреда другому ребенку. Однако при оценке ситуации, в которой родитель физически наказывал ребенка, большинство детей считало, что «бить родителя в ответ нельзя, потому что если он бьет, значит, ребенок сам виноват». С возрастом у детей, склонных к насилию, увеличивается число ответов, в которых положительно оценивается ответное насилие, равное по силе причиненному (например, если ребенка ударили три раза, то дети отвечают, что в ответ нужно также ударить три раза). Можно сказать, что у детей, склонных к насилию, появляется свое понимание справедливости. Это объясняется тем, что в большинстве случаев такие дети демонстрируют насилие в ситуациях провокации со стороны сверстников. При этом зачастую взрослые не обращают внимание на поведение детей-провокаторов, а видят лишь сам факт агрессивного поведения ребенка или его результат, что приводит к появлению у детей собственного понимания справедливости.

Моральное развитие связано не только с интеллектуальным развитием, которое характеризует взаимодействие ребенка с окружающей действительностью, но и с тем, как ребенок воспринимает эмоционально значимые ситуации и трансформирует их в своем сознании. Другими словами, моральное развитие ребенка представляет собой не совокупность знаний о тех или иных нормах, принятых в обществе, а определенную структуру сознания, позволяющую преобразовывать и решать моральные проблемы. Понятно, что при таком подходе, сталкиваясь с той или иной ситуацией, ребенок может выбирать различные стратегии действий, которые будут более или менее адекватными. Цель образования состоит не в том, чтобы показать адекватность или неадекватность той или иной стратегии, а в том, чтобы стимулировать

Концепция Гордона Олпорта

развитие
чувств

моральное развитие ребенка. Другими словами, задача педагога заключается не в том, чтобы дать ответ на вопрос, как действовать в разных ситуациях, а в том, чтобы всячески усиливать процесс поиска этого ответа детьми. При этом не нужно стремиться к тому, чтобы все дети находились на одном уровне морального развития, наоборот, разнообразие подходов к обсуждаемой проблеме позволяет им успешнее развивать моральное сознание.

Л. Колберг подчеркивал сложность процесса морального воспитания детей, которая связана с тем, что очень часто взрослые выходят далеко за пределы морального развития воспитанников и предлагают им абстрактные задачи, которые оказываются несоответствующими их уровню. Поэтому важно подбирать такие проблемы, которые бы стимулировали моральное развитие детей, позволяли им формулировать собственные вопросы, оформлять и обосновывать собственную позицию в процессе обсуждения.

Гордон Олпорт, рассматривая проблему развития ребенка, особое внимание уделял становлению детской личности. Он связывал этот процесс прежде всего с развитием чувства Я. Психолог подчеркивал, что Я — это одна из главных загадок развивающегося человека. Многие философы и психологи пытались понять, что это такое, но до настоящего времени на этот вопрос нет однозначного ответа. Несмотря на это обстоятельство, как отмечал Г. Олпорт, у каждого из нас все же есть свое понимание и особое переживание собственного Я. Г. Олпорт назвал этот феномен чувством Я. Анализируя процесс развития чувства Я, Г. Олпорт отмечал, что первоначально младенец не отделяет себя от окружающего мира, то есть не воспринимает себя как отдельное Я. Этот период Г. Олпорт назвал *самоцентричным*. Самоцентричность проявляется в том, что младенец переживает какие-либо приятные или неприятные воздействия и реагирует на них непосредственно. При этом Г. Олпорт подчеркивал, что малыш, например, может взять свою ногу в рот точно так же, как и любой другой доступный предмет, который он способен поднести к себе. Но если он укусит себя за ногу и почувствует боль, то громко закричит. Подобное действие и реакция показывают, что ребенок еще не различает предметы и собственное тело как принадлежащие и не принадлежащие ему. Приблизительно в возрасте 8 месяцев малыш начинает реагировать на свое отражение в зеркале. Его реакция проявляется в том, что он подолгу смотрит на него, пытается до него дотянуться, играть с ним. Подобный факт говорит о том, что ребенок еще не выделяет собственное Я, потому что просто не знает, что это его отражение. Но постепенно, по мере возрастания двигательной активности, ребенок начинает выделять ту часть действительности, которая не принадлежит его Я. Так, в возрасте одного года он начинает реагировать на появление незнакомых людей. Другими словами, можно сказать, что начинает устанавливаться грань между тем, что ребенок знает (что ему знакомо), и тем, что выступает за пре-

делами его границ. Однако эти границы еще очень расплывчаты. Более или менее отчетливыми они становятся к полутора годам. Развитие собственного Я, по Г. Олпорту, начинается с ощущения своего тела или телесности. Эти ощущения формируют так называемое *телесное Я*, которое возникает в связи с напряжением, поступающим от мышц, суставов и внутренних органов. Постепенно с повторением этих ощущений, связанных с необходимостью поддерживать голову, определенную позу, ребенок начинает их запоминать и узнавать (идентифицировать). В конечном итоге такие впечатления оформляются в представления о собственном теле или, как говорил Г. Олпорт, в телесное Я. Психолог подчеркивал, что эти представления не только входят в образ Я человека, но и сохраняются на всю жизнь и составляют одну из базовых характеристик личности.

Следующее направление в развитии чувства Я Г. Олпорт связывал с *самоидентичностью*. Каждый из нас, просыпаясь утром, устанавливает эту самоидентичность, просто говоря: «Я проснулся». При этом имеется в виду, что просыпается тот же самый человек, который был вчера и позавчера, и т. д. Другими словами, самоидентичность — это ощущение своей неизменности во времени. По мнению Г. Олпорта, самоидентичность появляется на 2-м году жизни. Развитию самоидентичности прежде всего способствует три обстоятельства. Первое — это имя ребенка. Взрослые называют ребенка одним и тем же именем, подчеркивая, что это один и тот же человек. Не секрет, что маленькие дети переживают, когда их имя произносится неправильно. За этим, как подчеркивал Г. Олпорт, стоит стремление к самоидентичности. Второе — расположение частей тела. Взрослый, играя с ребенком и спрашивая его, где находятся глазки, носик и т. д., указывает на постоянство расположения частей тела. И третье — это вещи и одежда ребенка. Ребенок с гордостью показывает свои ботиночки, а взрослый с радостью говорит: «Ой, какие у тебя ботиночки!» Идея самоидентичности отражает тот факт, что ребенок постепенно начинает понимать себя как особую целостность. Целостность ребенка отличается от целостности других вещей и объектов.

Ребенок учится устанавливать границы между Я и не Я. Однако первоначально эти границы у ребенка выстроены не так четко, как у взрослого человека. Например, для ребенка увиденный во сне пугающий объект является таким же реальным, как и встреченная на улице собака. Поэтому ребенок может испытывать одинаково сильное чувство страха и к реальной собаке и к увиденному во сне объекту. Сложность границ между Я и не Я проявляется в эмоциональных реакциях детей. Воспитатели часто сталкиваются с таким явлением: после того как заплакал один ребенок, начинает плакать другой — и вот плачет уже вся группа, то есть происходит *эмоциональное заражение*. Г. Олпорт считал, что эмоции ребенка не всегда отражают его состояние и не всегда принадлежат ему самому, они могут быть внешними. Наибо-

лее ярко неполная самоидентичность проявляется в игре. Когда ребенок играет, принимая ту или иную роль, он как бы выходит за пределы своего Я и страстно переживает эту ситуацию.

В качестве еще одного направления развития чувства Я Г. Олпорт выделял *самоуважение*. Самоуважение, как компонент развития чувства Я, приводит к тому, что ребенок стремится сам подействовать на окружающий мир. При этом он старается более точно почувствовать границы между Я и не Я. Г. Олпорт подчеркивал, что любознательный ребенок 2 лет может за считанные минуты устроить беспорядок в доме, поэтому взрослые часто препятствуют самостоятельной детской активности. Однако за таким стремлением физически воздействовать на окружающий мир стоит важная для ребенка задача: определить, что он в состоянии сделать самостоятельно, а что нет. Часто можно наблюдать следующую ситуацию: ребенок пытается что-то сделать, и тут же к нему на помощь приходит взрослый и выполняет трудное для него действие (например, достает какую-то вещь, открывает кран и т. д.). Реакция же ребенка на эту помощь негативна, потому что в этот момент он переживает нарушение самоуважения со стороны взрослого. Особенно остро развитие самоуважения наблюдается в период 2–3 лет, когда ребенок стремится все делать самостоятельно или, как говорил Г. Олпорт, автономно. Ярким проявлением стремления к автономии является негативизм. По Г. Олпорту негативизм можно рассматривать как надежный признак развития детского самосознания. Он проявляется прежде всего как сопротивление ребенка таким действиям взрослого, как кормление, одевание, наведение порядка. В этих случаях малыш рассматривает практически любое предложение взрослого как угрозу собственной целостности. Между 3 и 4 годами ребенок овладевает выражением «Я тебя побью». Употребление этой фразы говорит о том, что ребенок начинает отделять себя от другого человека и при этом стремится увеличить самоуважение, подчеркивая, что он сильнее. В это же время начинает развиваться чувство соперничества. Г. Олпорт также подчеркивал, что если взрослый стыдит ребенка за что-либо, то тем самым разбивает его самоуважение. Поэтому, делая замечание, нужно соблюдать особый такт, чтобы не нанести обиду детскому Я. Проявлением самоуважения является чувство гордости ребенка за совершенное дело.

Таким образом, к 4 годам развитие чувства Я сопровождается появлением трех важных компонентов: чувства телесного Я, ощущения непрерывной самоидентичности и самоуважения. В возрасте 4–6 лет происходит усиление телесного Я. Ребенок начинает острее переживать всякого рода отрицательные воздействия на свое телесное Я (например, любые физические наказания). В этот период происходит расширение Я. Этот процесс характеризуется тем, что ребенок распространяет свое Я на все окружение: «мой папа», «мой велосипед», «мой дом» и т. д.

После 4 лет происходит активное формирование образа Я, под которым понимается представление ребенка о себе. Образ Я является еще одной составляющей чувства Я. Ребенок начинает понимать, что Я — это тот, кто «хороший», «послушный» и т. д. Главная особенность образа Я заключается в том, что он выступает фундаментом для принятия на себя собственных целей, чувств и моральных ценностей. Важно, чтобы образ Я был положительным.

Следующий этап в развитии чувства Я Г. Олпорт связывал с временным промежутком от 6 до 12 лет. В это время у ребенка появляется группа сверстников, что ведет к усилению чувства самоидентичности, расширению Я и развитию образа Я. Перед ребенком встает необходимость подчиняться не только требованиям родителей, но и стандартам, которые характеризуют поведение детей в группе. Например, речь ребенка в общении со сверстниками может существенно отличаться от выражений, употребляемых дома. Точно так же ребенок может по-разному дома и в группе относиться к различным явлениям, которые его окружают. Поэтому ребенок вынужден все время осознавать, в какой ситуации он находится и какие стандарты следует принимать. По Г. Олпорту это приводит к тому, что ребенок становится мыслителем, то есть он не просто думает, а понимает, что думает не кто-то, а именно он.

Основные линии развития чувства Я Г. Олпорт объединил в одно понятие, называемое *проприумом*. Проприум — это то, что человек считает принадлежащим себе (например, чувства, переживания, представления, стремления). Выделяя проприум, Г. Олпорт подчеркивал, что в любой ситуации человек может занять две позиции. Первая, отстраненная позиция, заключается в том, что человек говорит: «Это не принадлежит мне. Это неважно для меня». И тогда участие в каком-то деле с такой позиции будет малоэффективным. Вторая позиция проявляется тогда, когда человек понимает, что «это мое, это то, чем бы я хотел заниматься». В этом случае человек будет действовать, конечно, более эффективно и прикладывать гораздо больше усилий для достижения результата. Например, желание ребенка учиться также основано на проприуме. В этом случае становится понятно, что оно не возникает внезапно, а соотносится с другими детскими стремлениями.

Г. Олпорт указывал, что целый ряд проблем развития можно объяснить только особенностями чувства Я ребенка. Так, например, чувство Я лежит в основе переживаний ребенком собственных неудач. Если неудачи не затрагивают проприума ребенка, то он относится к ним спокойно. Но если они затрагивают проприум, то есть существенные компоненты чувства Я, то у ребенка может возникнуть чувство неполноценности. Например, он может сильно переживать свою физическую слабость. Особенно остро ребенок будет ощущать это в периоды болезни, когда он не в состоянии выполнить то, что раньше делал успешно, что ему было интересно. Ему предписывают постельный

режим, а уже само пребывание в состоянии неподвижности переживается ребенком мучительно. Если болезнь приобретает хронический характер, то ощущение ограниченности увеличивается и в конце концов может перерасти в устойчивое чувство неполноценности. В дальнейшем оно может быть компенсировано с помощью других видов активности (например, если ребенок репит заняться изобразительной деятельностью).

Еще одним важным аспектом детского развития, связанного с чувством Я, по Г. Олпорту, является *совесть*. Г. Олпорт различал два вида совести: совесть, основанную на понимании того, что человек должен сделать в соответствии с правилом, и совесть, связанную с выполнением обязательств. Совесть, основанная на долженствовании, обусловлена выполнением тех или иных предписаний, предъявляемых ребенку («Ты должен это сделать, потому что все так делают» или «Ты должен это сделать, иначе тебя накажут» или «Ты должен это сделать, потому что мы любим тебя» и т. д.). Этот вид совести развивается в результате усвоения ребенком правил, действующих в его окружении. Так, например, когда ребенок ест варенье, которое ему запретили брать, он нарушает правило, поддаваясь искушению. Но потом он вспоминает взрослых, которые запретили ему это делать, и испытывает угрызения совести. Со временем ребенок начинает подчиняться этим правилам даже при отсутствии их носителей, то есть взрослых, хотя варенье не теряет своей притягательной силы. Однако истинное развитие совести Г. Олпорт связывал с принятием на себя обязательств, причем — не перед кем-то, а перед самим собой, то есть являющихся достоянием проприума самого ребенка. Таким образом, можно сказать, что развитие чувства Я каждого ребенка, по Г. Олпорту, осуществляется постепенно и включает в себя целый ряд аспектов.

Развитие личности Г. Олпорт не ограничивал становлением чувства Я. Существенными моментами личностного развития выступает культура, в которой растет ребенок. Многие психологи придают культуре решающее значение в развитии личности. Однако, как отмечал Г. Олпорт, культура хотя и определяет особенности приемлемого поведения человека, но допускает его вариации. Тем не менее можно выделить некоторые общие направления, которые отличают одну культуру от другой. Так, например, в нашей культуре действует одновременно две тенденции: с одной стороны, мы хотим, чтобы наши дети отличались от других детей, а с другой, чтобы ребенок был похож на других. Эта культурная установка разделяется каждым родителем и в зависимости от ситуации проявляется в разных формах. Например, в одном случае родитель может сказать: «Посмотри, как он себя хорошо ведет. И ты так делай!», а в другом: «Почему он у вас лучше всех, а не ты?».

По Г. Олпорту, культура содержит в себе ответы на большинство жизненных задач. Когда возникает трудная ситуация (например, когда ребенок заболел), культура предписывает, как ее решить (обратиться в

соответствующую культурную инстанцию, то есть в поликлинику). В культуре хранятся различные варианты жизненных проектов человека. Большинство родителей выбирает жизненный путь ребенка исходя из возможностей, которые дает культура (возможность образования, работы и т. д.). Так, например, именно культурными особенностями объясняется тот факт, что многие родители в современном мире связывают судьбу своих детей с получением юридического и финансового образования.

Культура — это не только набор средств, отвечающий потребностям ребенка, но и ценность. Это выражается в том, что наиболее комфортно человек себя чувствует в той культуре, в которой он воспитывался, то есть в культуре семьи. Специфика культуры семьи состоит в том, что ребенок для нее представляет безусловную ценность. Эта ценность не просто заявляется семьей, ребенок постоянно чувствует к себе особое отношение. Когда дошкольник поступает в детский сад, он попадает в новую культуру, где не является единственным и уникальным, а лишь «одним из», то есть ребенок попадает в другую систему отношений. Если в семье у него не было проблемы удержания любимой игрушки (он мог играть ей сколько угодно), то в детском саду ребенок оказывается в ситуации, когда его постоянно пытаются лишить этого объекта.

Развитие личности Г. Олпорт связывал с освоением культурных моделей поведения, к которым относятся все типичные формы поведения человека в конкретных ситуациях (например, одевание, умывание, беседа и т. д.). Освоение культурных моделей поведения начинается в раннем возрасте. Любая модель осваивается ребенком постепенно и проходит три этапа. На первом этапе ребенок стремится очень точно воспроизвести все действия, связанные с моделью; на втором этапе он сопротивляется модели, а на третьем — окончательно осваивает модель, вырабатывая при этом свой стиль ее исполнения. В качестве примера рассмотрим, как маленький ребенок учится надевать шапочку. Сначала он старается сделать все так, как говорит взрослый, хотя выполнение действия для него сложно. (Постепенно он осваивает это действие.) Затем можно увидеть, как ребенок нарочно надевает шапочку неправильно. При этом он смеется, что не всегда вызывает ответную улыбку у взрослого, особенно когда тот торопится. Через какое-то время у ребенка появляются уверенные действия одевания. Для многих образцов культурного поведения дошкольный возраст — период точного копирования предлагаемого действия. Остановимся еще на двух примерах. Многие родители обращали внимание на то, что во время чтения сказки ребенок требует точного ее воспроизведения, поправляет взрослого, если тот что-то упустил. Г. Олпорт объяснял подобное поведение именно первой стадией освоения культурной модели. Еще один характерный пример — освоение почерка. Старший дошкольник старается очень точно копировать буквы, даже если это у

него не очень получается. В 1-м и 2-м классах все дети пишут ровно и аккуратно, но к подростковому возрасту начинается сильное изменение почерка: один день ребенок пишет одним почерком, другой — другим. Но через какое-то время у подростка формируется индивидуальный стиль написания, который и называется почерком.

Взрослому следует иметь в виду то, что ребенок не только усердно выполняет то, что ему говорят, но через какое-то время начинает этому сопротивляться. Нужно спокойно относиться к этой ситуации, продолжая удерживать процесс выполнения необходимого культурного образца поведения. Освоение образца поведения, по Г. Олпорту, характеризуется явлением *функциональной автономии*. Если взрослый довольно долго помогает ребенку удержать желательную форму поведения, то с какого-то момента (здесь довольно трудно прогнозировать, с какого именно) она становится важной личностной характеристикой, и дальше ребенок начинает ее реализовывать самостоятельно, без напоминаний со стороны взрослых, то есть автономно. Она становится не просто привычкой, а важной личностной чертой. Так, Лешу В. родители каждый день заставляли чистить зубы. Выполнение этого действия сопровождалось определенными трудностями: ребенок сопротивлялся, говорил, что «паста невкусная», а «щетка плохая» и т. д. Такое поведение наблюдалось до 5-го класса, когда мальчик сам безо всяких напоминаний начал самостоятельно чистить зубы два раза в день в любых обстоятельствах (в поездках, в гостях и т. д.).

Принцип функциональной автономии позволяет оптимистично смотреть на развитие личности ребенка, поскольку согласно ему можно развивать у детей социально положительные качества личности (например, такие, как взаимопомощь, сочувствие и т. д.). Единственное, что нужно при этом помнить — культура, в которой находится ребенок, также должна поддерживать эти качества. В педагогике широко известна роль положительных примеров в воспитании детей. Принцип функциональной автономии позволяет рассматривать соответствующее поведение взрослых как форму поддержки того или иного качества. Взрослый должен понимать, что он не сможет воспитать у ребенка того качества, которым не обладает сам.

Необходимо помнить и о том, что определенные личностные характеристики формируются у ребенка под воздействием культуры. Приведем любопытный пример. Федя М. пришел в детский сад в возрасте 4 лет 6 месяцев и первое время проявлял агрессивные формы поведения (часто дрался с детьми, особенно с мальчиками). Воспитатель обратил внимание на это и стал говорить ребенку о том, что в детском саду «дети помогают друг другу, дружат друг с другом, никого не обижают». Однако такая позиция воспитателя привела к тому, что мальчик перед уходом из детского сада начинал плакать. Впоследствии выяснилось, что, когда ребенок возвращался домой, он вступал в контакт со своим отцом. Отец полагал, что настоящий мужчина дол-

жен уметь дать сдачи, наказать обидчика и поставить себя на достойное место среди своих сверстников. Отец спрашивал Федю о том, кого он побил или победил и удалось ли ему добиться уважения со стороны сверстников. Такие требования, сформулированные отцом, приходили в явное противоречие с требованиями гуманного взаимодействия, поддерживаемыми педагогом.

Таким образом, родители должны учитывать те требования и формы поведения, с которыми ребенок сталкивается вне семьи.

Существенным элементом культуры семьи являются роли, которые предлагаются ребенку. Семья как социальная система предполагает, что каждый из ее членов выполняет вполне определенную социальную роль. Ребенок не просто является ребенком, но и выполняет социальную роль ребенка, которая предполагает послушание, за что он получает уход и возможность совершать игровую деятельность. Точно так же существует, например, роль старшего брата, которая предполагает заботу о младших. Существование социальных ролей определяет взаимодействие людей и влияет на развитие детской личности. Выполнение роли родителя является едва ли не самым главным фактором, влияющим на развитие ребенка.

В заключение подчеркнем, что согласно Г. Олпорту выполнение роли включает в себя целый ряд важных аспектов, которые необходимо осознать взрослому человеку, для того чтобы развитие ребенка было успешным. Прежде всего нужно понять ролевые ожидания или тот вид поведения, который предписывается роли культурой. Например, от отца ожидается, что он будет обеспечивать, защищать семью, станет примером справедливости. Существенный момент, связанный с выполнением роли, заключается в характере эмоционального отношения к ней (насколько человек рад этому). В соответствии с этим выполнение роли может различаться по своей энергичности и последовательности. Например, если отец решает заняться физическим воспитанием ребенка, то это предполагает, что он каждый день будет делать с ним зарядку и при первой возможности организовывать различные спортивные занятия. Однако ситуация может быть противоположной, когда отец только заявляет о таком поведении, а реально не выполняет своих обещаний. Дошкольники очень остро переживают такую непоследовательность, потому что именно они рассчитывают на точные культурные модели, которые могут копировать. Таким образом, мы можем сказать, что согласно Г. Олпорту культура является важным фактором развития личности ребенка-дошкольника.

Концепция Абрахама Маслоу

Абрахам Маслоу разработал оригинальный подход к пониманию человека. Он полагал, что становление личности ребенка обусловлено особенностями выбора, который он совершает в тех или иных случаях. Любая ситуация предполагает несколько способов действия, и развитие человека определяется не обществом и не наследственными данными, а тем, какое направление выберет человек для собственной деятельности. Выбор той или иной возможности, в свою очередь, зависит от потребностей, которые существуют у человека. Потребности, согласно А. Маслоу, существуют не изолированно друг от друга, а образуют определенную иерархию. Он представил ее в виде пирамиды потребностей, в основании которой находятся базовые потребности. Они должны быть удовлетворены в первую очередь. Над ними располагаются потребности, которые могут быть удовлетворены только после удовлетворения потребностей, лежащих в основании пирамиды над ними — потребности следующего уровня; и так до самого верхнего уровня. Если потребность нижнего уровня не удовлетворена, вся активность человека направляется на ее удовлетворение. При этом он просто не сможет почувствовать потребности следующего уровня, они оказываются «загорожены» потребностями более низкого уровня.

В первую очередь должны удовлетворяться физиологические потребности. Они необходимы для того, чтобы ребенок существовал физически. К таковым относятся потребности в еде, пище, сне и т. д.

За физиологическими потребностями следуют потребности в безопасности и защите. Это потребности, которые обеспечивают ребенку стабильность и надежность существования. Особенно ярко неудовлетворение этой потребности переживается детьми во время болезни. При этом нужно иметь в виду, что нарушения, связанные с протеканием болезни, взрослому могут казаться несерьезными; для ребенка же они чрезвычайно важны. Они способны вызвать сильные переживания и изменить его мироощущение. В этом случае очень часто де-

просят родителей побыть с ними, боясь оставаться одни в комнате. Если ребенок болен, взрослый должен быть очень тактичным и стараться его ободрить. Сильные эмоциональные переживания у младших дошкольников связаны с перенесенными ими хирургическими операциями. Например, перенесенная операция по удалению аппендикита может привести к тому, что ребенок в течение длительного времени будет играть в доктора и «оперировать» свои любимые игрушки. В этом случае важно дать ребенку возможность овладеть своими отрицательными переживаниями с помощью игры.

А. Маслоу подчеркивал, что взрослый человек иначе смотрит на ситуацию, чем ребенок. Ощущая опасность, он может скрывать свои чувства. Ребенок же реагирует всем своим существом. Весь мир становится для него мрачным, когда он испытывает боль. У него может возникнуть ощущение ужаса. В таком состоянии ребенок остро ощущает потребность в защите, безопасности. Спасение он будет искать прежде всего у матери. Дети буквально цепляются за взрослых в ситуациях, связанных с переживанием угрозы.

К следующему уровню потребностей относятся *потребности в любви и принадлежности*. У ребенка есть потребность в том, чтобы его любили и считали своим. Для того чтобы удовлетворить эту потребность, он должен установить отношения привязанности с близкими ему людьми.

На следующем уровне находится *потребность в самоуважении*, которая предполагает как собственное уважение (гордость за собственные достижения), так и уважение со стороны других людей.

Высшей потребностью, по А. Маслоу, является *потребность в самоактуализации*. Одна из форм ее проявления — творчество, которое понимается А. Маслоу не обязательно как создание какого-либо художественного произведения, а как наилучшее выполнение поставленной задачи.

Если у человека не удовлетворяется сразу несколько потребностей разного уровня (например, потребность в пище и потребность в уважении), то в первую очередь он будет стремиться удовлетворить потребность низшего уровня. Как только эта потребность оказывается удовлетворенной, в сознании человека предстает потребность следующего уровня и заявляет о необходимости ее удовлетворения. Но до тех пор, пока не удовлетворены потребности более низкого уровня, эта потребность не осознается человеком.

Если потребность какого-либо уровня не удовлетворяется, то развитие человека останавливается. Он сосредотачивается на тех потребностях, которые не удовлетворены, и не может перейти на следующий уровень. Неудовлетворение потребностей того или иного уровня ведет к нарушению развития и появлению отрицательных переживаний. Так, если у ребенка не удовлетворяются потребности низшего уровня (например, пищевая потребность), то он сосредотачивается именно на них. Он будет без конца говорить и думать о еде. Многие родители знают, что если в жаркий день ребенок испытывает жажду (не удовлетво-

ряется потребность в питье), то он все время повторяет: «Я хочу пить». Он будет говорить об этом даже в том случае, если у взрослого не будет возможности удовлетворить эту потребность. Родитель может попытаться обратить внимание ребенка на окружающие явления, но, по мнению А. Маслоу, результат будет отрицательным. Дело в том, что потребность захватывает человека целиком и в этом смысле он выступает с ней как единое целое. Поэтому если ребенок голоден или хочет пить, то он уже не будет обращать внимание на другие объекты, не связанные непосредственно с удовлетворением его потребности. Вот почему, собираясь в музей с ребенком, не стоит забывать о необходимости удовлетворения первичных потребностей, иначе он будет просто не в состоянии воспринимать какие-либо произведения искусства. Интересно то, что точно так же ведут себя и взрослые. Можно заметить, что, когда приближается время принятия пищи, в разговорах взрослых начинает звучать тема еды.

А. Маслоу отмечал, что очень важно удовлетворять потребности в безопасности и защите, что предполагает соблюдение определенного режима дня. Если от ребенка не требовать, чтобы он в определенное время ел, занимался собственным туалетом или ложился спать, то это может привести к появлению детских страхов, поскольку в его окружении будет отсутствовать стабильность и он не будет знать, к чему ему готовиться. Вообще всякая непоследовательность в поведении взрослых усиливает неопределенность и развивает страх ребенка перед окружающим миром.

Не менее важно удовлетворение потребности в любви и принадлежности. Очень часто во взаимодействии дошкольников возникают такие ситуации, когда один ребенок говорит другому: «Уходи, я тебя не люблю!». Дети остро переживают такие моменты, потому что страстно хотят быть любимыми. Задача взрослого заключается в том, чтобы ориентировать детей на позитивное отношение друг к другу.

С позитивным отношением также связано и удовлетворение потребности следующего уровня — потребности в самоуважении. Она удовлетворяется через положительное отношение к себе, которое предполагает доброжелательное отношение к ребенку других детей. Если удовлетворение этой потребности нарушается, то ребенок начинает вести себя зависимо, стремится угодить взрослым или детям для того, чтобы получить их позитивное внимание. Особенно это проявляется в дошкольном возрасте, когда ребенок приносит в детский сад интересные игрушки с целью добиться положительного отношения к себе сверстников. Однако на практике подобное поведение приводит к негативным последствиям, дети начинают обращать свое внимание не на ребенка, а на те предметы, которые он приносит.

Удовлетворения потребности наивысшего уровня достигает, с точки зрения А. Маслоу, всего около 1% людей. Во многом это связано с тем, что люди боятся потерять возможность удовлетворения потреб-

Ребенок

Дети!

«Она меня больше от меня не удержит»

ностей другого уровня. Например, человек может бояться потерять возможность удовлетворения потребности в безопасности и поэтому идет на высокооплачиваемую, надежную, но неинтересную для него работу. Кроме того, А. Маслоу отмечал, что часть людей просто забывают о существовании потребностей более высокого уровня. Подобное игнорирование высших потребностей может быть связано с тем, что человек очень остро пережил удовлетворение потребности более низкого уровня и стал стремиться к повторению этого переживания.

Однако в реальной жизни мы нередко сталкиваемся с людьми, которые ради высших ценностей жертвуют удовлетворением потребностей низшего уровня, они даже готовы пойти на смерть. С точки зрения А. Маслоу, претерпевать лишения способны те люди, которые в детстве имели положительный опыт удовлетворения низших потребностей. Поэтому, если мы хотим воспитать человека, способного отстаивать свои идеалы и убеждения, противостоять обстоятельствам и успешно заниматься творчеством, необходимо, чтобы в детстве он жил без чрезмерных лишений.

Для развития личности важно, чтобы ребенок в детском возрасте не находился в состоянии неудовлетворенности, но в то же время не воспринимал возможность удовлетворения потребности как само собой разумеющееся, то есть чтобы он ценил эту возможность. Очень часто родители стараются предугадать желания детей и, например, еще голодного ребенка пытаются накормить. Можно увидеть, как в детском саду дети не просто отказываются от еды, а относятся к ней пренебрежительно в надежде на то, что дома их накормят чем-то более вкусным. С точки зрения А. Маслоу, пренебрежительное отношение к пище недопустимо. Ребенок должен почувствовать голод — и лишь тогда он на самом деле получит удовлетворение от процесса еды и научится ценить источник удовлетворения потребности.

Можно предположить, что дети самоактуализируются в процессе игровой деятельности. Это значит, что игровая деятельность раскрывает способности ребенка-дошкольника, поскольку именно в ней у него реально существует возможность выбора. В игре ребенок действует самостоятельно, а не с помощью взрослого. Однако для того, чтобы происходил процесс самоактуализации, необходимо, чтобы ребенок в совершенстве владел игровым процессом, умел устанавливать дружеские отношения с другими детьми, организовывать интересные и наполненные разнообразным содержанием игры со сложным развивающимся сюжетом. Такой уровень развития игровой деятельности возможен, как правило, в условиях специально поддерживающих игровую деятельность детей. Высокий уровень развития игровой деятельности достигается лишь в старшем дошкольном возрасте. К сожалению, в настоящее время существует тенденция сокращения времени, отведенного на свободную игру детей и замены его занятиями, направленными на подготовку к школе. А. Маслоу подчеркивал, что любопытство, неравноду-

шие, активность в отношении к миру являются неотъемлемыми качествами самоактуализирующейся личности. Однако в условиях ограничения инициативы ребенка и навязывания учебной информации, специально подобранной взрослым, познавательная активность падает.

Развитие ребенка в направлении самоактуализации, по А. Маслоу, предполагает поддержку его высказываний. Важно, чтобы в своих суждениях ребенок ориентировался не на чье-то, пусть даже авторитетное, мнение, а смело заявлял о том, как он воспринимает ситуацию, в которой оказался. Поддерживая суждения ребенка, нужно стремиться к тому, чтобы он обосновывал свои высказывания и максимально разворачивал их, раскрывая то, что его действительно интересует в наблюдаемом явлении. В этом смысле очень полезно рассматривать с ребенком различные произведения искусства и обсуждать, что ему нравится, а что нет.

Удовлетворение потребностей зависит не только от эмоционального состояния самого ребенка, но и от эмоционального состояния его родителей. Если родители уверены в себе и доверяют ребенку, то он как бы заражается этой уверенностью и спокойнее переносит ситуации, связанные с трудностью удовлетворения той или иной потребности. Характерна в этом случае такая ситуация: ребенок упал и бежит к родителям. Его реакция будет зависеть от реакции взрослого, например, матери. Если она скажет: «Ничего страшного, все пройдет, иди играй дальше», — ребенок скорее всего с удовольствием продолжит заниматься своими делами, если же она воскликнет: «Мой бедный, как же ты разбился», — он скорее всего заплачет.

Сформулированная А. Маслоу идея о том, что потребности ребенка, с одной стороны, должны удовлетворяться, а с другой — он должен ощущать ценность удовлетворения, находит свое косвенное подтверждение в законе, который в психологии получил название *закона Йеркса-Додсона*. Согласно этому закону, любая деятельность ребенка и взрослого опирается на мотивацию, за которой лежит потребность. Однако если мотивация, то есть желание заниматься какой-либо деятельностью, окажется слишком слабым или, наоборот, слишком сильным, то протекание самой деятельности и ее выполнение будут неэффективными. Приведем следующий пример. Взрослый может попросить ребенка убрать на место вещи. Если эта просьба сказана мимоходом, то велика вероятность, что ребенок ее не выполнит, поскольку побуждение, в соответствии с которым он должен выполнить данное задание, слишком незначительно. Та же самая просьба может сопровождаться обещанием награды. Однако если награда окажется чрезмерной, например, взрослый пообещает очень желанную для ребенка вещь, то вместо выполнения просьбы он начнет переживать по поводу получения награды и задавать различные вопросы: «Какого это цвета?», «А где это находится?», «А ты уже купил?». Наиболее адекватной является ситуация, когда взрослый предлагает ребенку выпол-

к детям нужна
инициатива и
свобода

нить задание и обещает при его выполнении какое-то совместное занятие (прогулку, чтение книги и т. д.). Эта ситуация является наиболее благоприятной, поскольку мотивация, которая будет побуждать ребенка к выполнению действия, основана на умеренном интересе к предлагаемому занятию. Ребенок не станет чрезмерно переживать по поводу выполнения задания, но в то же время будет понимать, что промедление при его выполнении означает отсрочку совместной со взрослым деятельности.

Одно из важных положений позиции А. Маслоу, которое уже было затронуто выше, можно сформулировать так: ребенок — это единый, целостный субъект. Это означает, что ребенок реагирует на различные воздействия всем своим существом: он либо радуется, либо огорчается. Например, если его отвергают, то чувство отверженности охватывает всего ребенка. Оно влияет и на его физическое состояние, и на психику. При этом у ребенка пробуждаются и другие чувства и желания: он хочет понравиться, завоевать любовь окружающих. Многие взрослые несут это желание из далекого детства и проявляют его в повседневной жизни: они хотят понравиться окружающим и непроизвольно, рассказывая о том или ином событии, стараются представить себя в лучшем свете, оправдаться, для чего и искажают происшедшее. Точно так же они часто охотно дают обещания что-либо сделать, когда таких обещаний от них никто не требовал. Механизм зависимого поведения во многом складывается в детском возрасте и связан с переживаниями определенных состояний. Дети в подобных ситуациях стараются обратить на себя внимание близких, стремятся им понравиться. Один из типичных случаев связан с рождением второго ребенка. Если сначала ребенок был в центре родительского внимания, то после появления маленького брата или сестры родители в силу объективных причин начинают больше внимания уделять малышу. Поскольку старший ребенок постоянно обращается к родителям, он довольно часто получает отказ с их стороны. Происходит известное ограничение в возможности удовлетворения потребности во внимании, заботе и любви со стороны родителей. Если при этом в семье возникают какие-либо конфликтные бытовые ситуации, то старший ребенок испытывает состояние неудовлетворения потребностей и вину, поскольку родители кричат на него, делают замечания и повторяют: «Ты что, не видишь, как мы заняты! Не мешай». В этом случае, следуя позиции А. Маслоу, не трудно понять последствия этих событий для развития старшего ребенка. Он будет стараться удовлетворить именно эти потребности, что наложит ограничение на все его личностное развитие. Ребенок начнет заискивать, представлять себя в лучшем свете, надеяться на поддержку взрослых. В конечном итоге может сложиться такая личностная черта, в соответствии с которой ребенок будет соглашаться на любое предложение и любую просьбу (лишь бы понравиться), а также всячески приукрашивать свою роль в различных ситуациях.

При рождении второго малыша родители не должны противопоставлять детей друг другу, внимание необходимо и старшему ребенку. Оптимальной стратегией в этом случае является включение старшего ребенка в ситуацию взаимодействия (помощи) с родителями при уходе за малышом. При этом взрослый не должен заставлять старшего ребенка выполнять какое-то действие вместо себя. Родители должны дать понять ребенку, что они вместе ухаживают за малышом. В этом случае происходит не только удовлетворение детских потребностей, но и интеграция сознания старшего ребенка, включение в него младшего члена семьи.

В заключение подчеркнем, что, с точки зрения А. Маслоу, действия родителей по отношению к детям должны стимулировать развитие их потребностной сферы. Это предполагает удовлетворение появляющихся потребностей и побуждение детей к новым видам активности, соответствующим потребностям более высокого уровня. Одной из форм такой активности является детское творчество.

С точки зрения А. Маслоу, потребности в творчестве как таковой у ребенка еще нет. Творчество побуждается другими потребностями, например, желанием общаться со взрослым. Постепенно в ходе повторяющегося в течение длительного времени (не месяцев, а лет) взаимодействия со взрослым (при правильном отношении с его стороны) у ребенка может сложиться мнение, что занятие творчеством есть важная жизненная задача. Это занятие ценно не тем, что в этом случае ребенок будет нравиться взрослому, а тем, что это важно само по себе, независимо от отношения других людей. Тогда у ребенка появится перспектива самоактуализации. Но может возникнуть и чрезвычайно опасная ситуация, если ребенок будет продолжать ориентироваться только на взрослого. Дело в том, что, когда ребенок еще мал, взрослый в большей мере оценивает не стремление малыша заниматься творчеством, а его достижения. В этом случае на первый план выступают возрастные факторы: «Такой маленький, а уже читает (или рисует, или пишет стихи и т. п.)». Отношение же к результатам деятельности в этот период, как правило, снисходительное. Но как только ребенок становится старше, продукты деятельности начинают оцениваться по вполне взрослым критериям. Если ребенок ценит только отношение взрослого, то он очень быстро убеждается, что интерес к нему со стороны взрослого падает, поскольку продукты его творчества, так восхищавшие раньше, оказываются весьма далеки от совершенства. Подобное псевдотворчество может разрушить личность ребенка.

Концепция А. Маслоу показывает, что взрослый должен чрезвычайно аккуратно и ответственно организовывать свое взаимодействие с ребенком, учитывая не только сложившуюся ситуацию, но и перспективы дальнейшего становления детской личности.

Концепция Джона Боулби

Джон Боулби считал, что поведение человека нельзя понять в отрыве от той среды, в которой оно формируется. По его мнению, дети исторически очень сильно зависят от взрослых, а потому они должны обладать особыми моделями поведения, которые бы гарантировали присутствие взрослого (ведь, оставшись один, ребенок может попросту погибнуть). Такое поведение характерно именно для детей, в подростковом возрасте происходит резкая переориентация ребенка. Если младенец нацелен на близкого взрослого и зависит от него (а потому опасается всего нового), то для подростка особой притягательной силой приобретает именно незнакомый объект. Вот почему для маленького ребенка уход родителя является событием катастрофическим — ведь оно означает возможность физической смерти. Одной из поведенческих моделей, направленных на взрослого, является плач малыша. Плач сигнализирует о бедствии. Младенец плачет, когда испытывает боль или страх, и родитель спешит на помощь, чтобы выяснить, что случилось. Еще одним действием, привязывающим родителя к ребенку, является улыбка; когда малыш улыбается, глядя на родителя, взрослый испытывает к нему любовь. К другим привязывающим действиям относятся целование, сосание и следование.

Дж. Боулби предположил, что сначала социальные реакции малышей не отличаются разборчивостью. Младенец будет улыбаться любому взрослому или плакать из-за ухода любого человека. Однако в возрасте от 3 до 6 месяцев дети сужают направленность своих реакций до нескольких знакомых людей, формируют явное предпочтение в отношении одного человека и затем начинают относиться с настороженностью к незнакомым. Вскоре дети становятся более подвижными и вследствие этого активнее борются за удержание рядом основного объекта привязанности. Малыш следит за тем, где находится родитель, и любой знак, указывающий на то, что взрослый может внезапно уйти, вызывает с его стороны реакцию следования.

Дж. Боулби выделил периоды, через которые, по его мнению, проходит нормальное развитие привязанности у детей. Первый период, продолжающийся от рождения до 3 месяцев, характеризуется неразборчивым отношением детей к людям — они одинаково реагируют на всех окружающих. Известно, что только что родившиеся малыши любят слушать человеческие голоса и разглядывать человеческие лица. Психологи показали, что дети уже через 10 минут после рождения предпочитают лицо другим визуальным объектам: они сильнее вытягивают шею, когда видят точную копию лица, нежели когда следуют за отдаленным его подобием или за чистым листом бумаги. По мнению Дж. Боулби, это предпочтение говорит о наличии у ребенка генетической предрасположенности к особому визуальному стимулу — лицу человека, который вскоре вызовет у малыша одно из наиболее эффективных привязывающих действий — социальную улыбку.

В течение первых трех недель дети иногда улыбаются с закрытыми глазами (обычно перед тем как заснуть). Эта улыбка еще не является социальной, поскольку она не направлена на человека. Социальная улыбка появляется в возрасте 5–6 недель, когда малыши начинают улыбаться при виде человеческого лица и глазами искать контакт со взрослым. Примерно за неделю до этого дети внимательно всматриваются в лица, как бы изучая их. Затем лицо малыша озаряет широкая улыбка. В жизни родителей этот момент часто оказывается окрыляющим; теперь они имеют «доказательство» любви малыша. Улыбка является средством, которое способствует взаимному проявлению любви и заботы — поведению, повышающему шансы ребенка на то, что он будет здоровым и жизнеспособным.

Примерно в этот же период малыши начинают ворковать и гулить. Они лепечут в основном при звуке человеческого голоса, и особенно при виде человеческого лица. Как и в случае с улыбкой, лепет первоначально не избирателен; малыши лепечут почти независимо от того, какой человек находится рядом. Лепет малыша радует опекуна, побуждая его говорить в ответ.

Плач также сближает родителей и ребенка. Однако в этот момент ребенок позволит практически любому человеку успокоить себя.

Во время второго периода (с 3 до 6 месяцев жизни ребенка) дети начинают фокусировать внимание на знакомых людях. При этом социальные реакции малыша становятся более избирательными: младенцы улыбаются, гулят и лепечут только при виде знакомых людей. Кроме того, в этом возрасте плачущего ребенка гораздо быстрее успокоит тот взрослый, которого предпочитает малыш. К 5 месяцам малыши начинают тянуться к человеку и хвататься за него, но только в том случае, если знают его.

Третий период (с 6 месяцев до 3 лет) обычно характеризуется наличием привязанности ребенка к определенному человеку, которая становится все более интенсивной и исключительной. Наиболее ярко это

проявляется в реакциях малыша на разлуку: он плачет и всячески проявляет тревогу. Если на предыдущих стадиях ребенок мог протестовать против ухода любого человека, который смотрел на него, то теперь его расстраивает главным образом отсутствие лишь одного человека, как правило, матери. Когда мать возвращается, малыш обычно тянется к ней, хочет, чтобы она взяла его на руки, и, когда она это делает, он обнимает ее и издает радостные звуки.

Исключительность привязанности малыша к родителю также заметна в возрасте 7–8 месяцев, когда у ребенка возникает *боязнь незнакомцев*.

К 8 месяцам ребенок обычно способен ползать и поэтому может активно следовать за удаляющимся взрослым. Как только у младенца появляется такая способность, его поведение начинает ориентироваться на цель, то есть он следит за местонахождением родителя и, если тот собирается уйти, настойчиво следует за ним, пока снова не окажется рядом с ним. Когда малыш приближается к родителю, то он, как правило, стремится к тому, чтобы его взяли на руки.

Конечно, ребенок часто движется не только в сторону объектов привязанности, но и от них. Он использует взрослого в качестве надежной отправной точки своих исследований окружающего мира. Как правило, дети в возрасте 1–2 лет на прогулке сначала находятся рядом со взрослыми и лишь через некоторое время отворачиваются на исследование. При этом ребенок периодически оборачивается назад, обменивается со взрослым взглядами или улыбками и даже возвращается к нему время от времени.

По мнению Дж. Боулби, система привязанности функционирует на различных уровнях возбуждения. Иногда ребенок испытывает сильную потребность находиться рядом с матерью; в других случаях он не испытывает почти никакой потребности в этом. У ребенка, начинающего ходить и использующего мать в качестве надежной отправной точки своих исследований, уровень активации относительно низок. Разумеется, он следит за присутствием матери и иногда возвращается к ней, но в целом он может спокойно исследовать окружающий мир и играть на достаточном расстоянии от нее. Однако ситуация может быстро измениться. Если ребенок оглядывается на мать, а она его не замечает, то он спешит к ней. Поведенческая привязанность зависит также от самочувствия ребенка: если он болен или устал, потребность оставаться рядом с матерью будет сильнее потребности в исследовании.

К концу первого года жизни у ребенка появляется общая рабочая модель объекта привязанности, то есть на основе повседневного взаимодействия со взрослым у него формируется некое общее представление о доступности и отзывчивости опекуна. Так, к примеру, годовалая девочка, у которой возникли определенные сомнения относительно доступности матери, обычно испытывает тревогу, когда исследует новые ситуации, находясь на любом расстоянии от нее. Если, напротив,

девочка придет к заключению, что мама ее любит и всегда будет рядом, она станет смело и активно исследовать окружающий мир.

Для четвертого периода, который продолжается с 3 лет до окончания детства, характерно партнерское поведение детей. Если для двухлетнего малыша информация о том, что родители «уходят на минуту к соседям, чтобы попросить молока», ничего не значит — ребенок просто захочет пойти вместе с ними, то трехлетний ребенок будет вести себя спокойнее и охотнее позволит взрослым уйти, поскольку он может представить поведение родителей, когда те отсутствуют.

По мнению Дж. Боулби, страх одиночества — один из самых сильных страхов в человеческой жизни. Можно считать такой страх глупым, невротическим или незрелым, но за ним стоят веские биологические причины. На протяжении всей истории человечества людям удавалось выдерживать кризисы и противостоять опасностям с помощью своих близких, поэтому потребность в тесных связях, как утверждал Дж. Боулби, заложена в человеческой природе. Данные, подтверждающие эту позицию, Дж. Боулби искал, анализируя поведение животных.

В зоопсихологии были выделены особые формы поведения, и в частности *инстинктивное поведение*. После работ *Конрада Лоренца* и *Нико Тинбергена* стали понятны особенности инстинктивного поведения животных. Было установлено, что инстинктивное поведение делится на отдельные акты. Каждый акт вызывается специальным стимулом, в качестве которого может выступить цвет окраски животного, направление его движения, размер частей тела и т. д. Важно то, что инстинктивный акт вызывается без научения, то есть такое поведение является врожденным. У всех особей одного вида это поведение одинаково. В качестве примера можно привести поведение курицы. Когда цыплята попадают в трудную для них ситуацию, они издают сигналы бедствия, на которые начинает реагировать курица-наседка: кудахтать и размахивать крыльями. Если цыплята отгородить от курицы ширмой так, что она будет только слышать сигналы птенцов, то она также воспроизведет эту форму поведения. Вместе с тем, если цыплята накрыты прозрачным колпаком так, что сигнал бедствия будет заглушаться, но курица сможет видеть их, она поведет себя так, как будто ничего не случилось. Эти наблюдения показывают, что инстинктивное поведение курицы вызывается особым звуковым стимулом, издаваемым цыпленком в ситуации опасности.

К. Лоренц описал особый вид поведения, который по своей форме очень сильно напоминает инстинктивное поведение. Однако сигнал запускающий обнаруженную им форму поведения, не является врожденным. Такую форму поведения К. Лоренц назвал *импринтингом*. В качестве примера можно привести поведение только что вылупившихся диких гусей. К. Лоренц установил, что гусята готовы двигаться не только за своей матерью, но и за любым движущимся объектом, ко-

торый появится перед их взором в тот момент, когда они вылупились из яйца. К. Лоренц собрал яйца диких гусей, оставшихся без родителей, и, когда гусята вылупились, сам стал двигаться перед ними. В результате все гусята стали ходить и даже плавать за К. Лоренцом. Такая форма поведения (импринтинг) характерна не только для гусей, ее наличие было также установлено у высших млекопитающих, например, у шимпанзе. Так, оказалось, что до 3–4 месяцев шимпанзе равнодушен к окружающим его взрослым особям, однако затем детеныш начинает отдавать заметное предпочтение своей матери или другому приемному родителю. При этом он все время стремится находиться рядом с матерью. Таким образом, можно сказать, что детеныш шимпанзе привязывается к вполне определенной взрослой особи.

По мнению Дж. Боулби, у животных привязанность развивается аналогично импринтингу. Детеныши животных начинают с готовностью следовать за широким кругом объектов, но этот круг быстро сужается, и в конце периода импринтинга они обычно следуют только за матерью. На этом этапе реакция страха ограничивает способность формировать новые привязанности.

У людей происходит аналогичный процесс, хотя он развивается гораздо медленнее. Сначала дети неспособны активно следовать за объектами и поэтому реагируют на любого взрослого. Затем подобные социальные реакции сужаются и обращаются на одного человека (чаще всего на мать). В этот момент дети начинают бояться незнакомых людей и активно следовать (сначала ползая, а потом ходя) за объектом своей привязанности, то есть, по мнению Дж. Боулби, можно говорить о том, что у детей вырабатывается импринтинг, обуславливающий реакцию следования за конкретным человеком.

Однако Дж. Боулби отмечал, что не все дети способны создать отношения привязанности. Одним из факторов, влияющих на это, может быть отсутствие общения, или *депривация*. Оказалось, что дети, которые живут в детских домах, часто в дальнейшей жизни не могут устанавливать глубокие привязанности. Дж. Боулби объяснял это тем, что такие люди просто не имели возможности выработать импринтинг на конкретного человека, то есть не смогли установить с ним отношения любви. Следствием этого являются поверхностные отношения в дальнейшей жизни.

Как и в случае с импринтингом, установление отношений привязанности происходит во вполне определенный период развития ребенка, который ограничивается достижением девятимесячного возраста. Таким образом, если в первые девять месяцев своей жизни ребенок не имел тесного взаимодействия с одним человеком, следствием чего явилась несформированность отношений привязанности, в дальнейшем малыш будет обречен на неадекватное социальное поведение.

Не меньший интерес Дж. Боулби уделял случаям, когда у ребенка формировалась привязанность, но затем он страдал от разлуки. Разлу-

чение с объектом привязанности, по мнению Дж. Боулби, имеет следующие стадии. Сначала ребенок протестует, плачет, кричит и отвергает заботу другого человека. Затем он проходит через стадию отчаяния. В это время ребенок затихает, уходит в себя, становится пассивным. Эту стадию сменяет стадия отчужденности, когда ребенок принимает заботу окружающих людей. На первый взгляд может показаться, что он преодолел свои переживания и теперь готов к сотрудничеству, однако на самом деле если этот период будет продолжительным, то по возвращении объекта привязанности ребенок уже не будет испытывать к нему интерес и отвергнет его. Более того, ребенок может утратить доверие ко всем людям.

Большинство педагогов сталкивались с ситуацией разлучения, особенно характерной для детей раннего и младшего дошкольного возраста в период их адаптации к дошкольному учреждению. Можно наблюдать, как ребенок реагирует на разлуку с матерью: сначала он плачет, затем успокаивается (хотя не все дети успокаиваются быстро). Обычно педагог старается отвлечь малыша, показывая интересные игрушки. В ряде случаев педагогам приходится оставлять родителей рядом с ребенком, чтобы обеспечить процесс привыкания к детскому саду. Со временем ребенок начинает отходить от матери, но при этом периодически контролирует ее присутствие и в случае каких-либо затруднений просится на руки. Постепенно малыш привыкает к детскому саду, а роль матери начинает выполнять педагог, к которому ребенок обращается в сложных ситуациях.

Один из способов смягчения разлуки с матерью заключается в том, что ребенку разрешается взять из дома какую-либо игрушку (обычно это мишка или кукла, которую ребенок может прижимать к себе). Таким образом, у малыша совмещаются две знакомые ситуации: часть домашней ситуации переносится в детский сад, что способствует адаптации ребенка (ведь у него есть опыт разлучения с матерью дома). Другой способ заключается в том, что ребенок берет домой игрушку из детского сада. В этом случае также происходит совмещение благополучной семейной ситуации с ситуацией дошкольного учреждения, о которой напоминает игрушка. Эта игрушка становится символом обстановки дошкольного учреждения, которая перенесена в комфортную обстановку дома, что обеспечивает привыкание к группе детского сада в условиях семьи.

Мэри Эйнсуорт в течение первого года жизни детей наблюдала за взаимодействием малышей и их матерей в домашних условиях. Когда младенцам исполнилось 12 месяцев, М. Эйнсуорт решила посмотреть, как они поведут себя в новой обстановке. Для этого мамы приводили детей в специальную игровую комнату и сначала оставляли их с незнакомым взрослым, а затем в одиночестве. Каждое разлучение длилось 3 минуты или менее, если малыш проявлял слишком сильное беспокойство. Наблюдая за поведением детей, М. Эйнсуорт выделила три типа привязанности: надежный (характерный для 60–70% детей), из-

бегающий (встречающийся у 20% детей) и амбивалентный (присущий примерно 10% детей).

Младенцы, для которых характерен *надежный тип привязанности*, довольно скоро после прихода в игровую комнату начинали использовать матерей в качестве отправной точки для своих исследований. Но когда матери покидали комнату, их познавательная активность снижалась, а иногда они проявляли заметную обеспокоенность. Когда матери возвращались, они активно ее приветствовали и некоторое время оставались рядом с ней. Как только к ним опять возвращалась уверенность, малыши с готовностью возобновляли свое исследование окружающей обстановки. Обычно матери таких детей достаточно чувствительны к своим малышам (сенситивны) и быстро реагируют на их плач и другие сигналы. Они всегда доступны детям и делятся своей любовью, когда малыши нуждаются в утешении. По мнению М. Эйнсуорта, такие дети демонстрировали здоровый тип привязанности.

Избегающие, неуверенные *младенцы* выглядели достаточно независимыми в незнакомой ситуации. Оказавшись в игровой комнате, они сразу же начинали изучать игрушки. Во время своих исследований дети не использовали матерей в качестве отправной точки. Они их просто не замечали. Малыши не проявляли беспокойства, когда матери покидали комнату, и не искали близости с ними, когда они возвращались. Если матери пытались взять детей на руки, малыши старались этого избежать. Подобная независимость может показаться проявлением исключительного здоровья детей, однако, по мнению М. Эйнсуорта, такие малыши на самом деле переживают сильные эмоциональные трудности. Их матери, как правило, не отличаются сенситивностью, они склонны к отвержению малышей, поэтому их дети чувствуют себя неуверенно в домашней обстановке. Попав же в новую ситуацию, дети выбирают оборонительную стратегию, не надеясь на помощь матери (поскольку та не оказала должной поддержки в прошлом), наоборот, они стараются забыть о своей потребности в ней. Когда матери возвращались после эпизодов разлучения, дети отказывались на них смотреть, как бы отрицая какие-либо чувства к ним. Дж. Боулби полагал, что такое оборонительное поведение может стать основой самонадеянной и отчужденной личности.

Психологи показали, что эти дети в дошкольном возрасте стремятся идеализировать себя в глазах других людей. Это связано прежде всего с тем, что на протяжении своей жизни они неоднократно переживали нехватку поддержки со стороны родителей. Поскольку ребенок не может понять причины такого поведения родителей, он начинает считать, что взрослые поступают так, потому что он делает что-то неправильно. Поэтому, чтобы оградить себя от дальнейших страданий, ребенок старается изобразить себя достойным родительского внимания. Он начинает демонстрировать зависимое поведение, чрезмерно ориентируясь на оценку других детей и взрослых. В дальнейшем это

может привести к тому, что ребенок, найдя себе неформального лидера, будет выполнять любые его указания, поскольку будет стараться психологически «угодить» ему, попадая тем самым в психологическую зависимость. Подобные парные взаимодействия существуют уже в дошкольном детстве и могут сохраняться вплоть до подросткового возраста. Удивительно, что находящийся в зависимом положении ребенок, несмотря на явное унижение со стороны лидера, не стремится разорвать эти отношения.

Дети, для которых характерен *амбивалентный тип привязанности*, в незнакомой ситуации держались настолько близко к матерям и так беспокоились по поводу их местонахождения, что практически не занимались исследованиями. Они приходили в крайнее волнение, когда матери покидали комнату, и проявляли заметную амбивалентность, когда матери возвращались. Дети то тянулись к ним, то сердито отталкивали. Дома эти матери, как правило, обращались со своими малышами непоследовательно: иногда они бывали ласковыми и отзывчивыми, а иногда нет. Эта непоследовательность в воспитании, как утверждала М. Эйнсуорт, вселяла в малышей неуверенность относительно того, будет ли их мама рядом, когда они будут в ней нуждаться. Дети очень расстраивались, когда матери покидали игровую комнату, и настойчиво пытались восстановить контакт с ними, когда они возвращалась, хотя при этом также изливали на них свой гнев. Как показали дальнейшие исследования, такие дети, с одной стороны, стараются контролировать мать, а с другой — отвергают ее.

При выполнении умственных задач надежно привязанные дети проявляют большее упорство и опираются на собственные силы. Кроме того, они успешнее справляются со стрессом (в частности, с собственными неудачами), потому что знают о том, что будут эмоционально приняты матерью, несмотря на допущенные ошибки. Эти данные подтверждают точку зрения М. Эйнсуорта, согласно которой надежно привязанные младенцы демонстрируют наиболее здоровый тип развития.

Психологи продемонстрировали, что трехлетние дети могут завершать рассказы, посвященные вопросам привязанности. Так, например, малыши могли придумать окончания истории о ребенке, который во время прогулки со своей семьей упал и ушиб колено. Как и предполагалось, надежно привязанные дети чаще всего изображали родителей как отзывчивых и готовых прийти на помощь (например, они говорили, что родитель наложит повязку на колено ребенка).

Важно отметить, что надежно привязанные дети (поскольку они обладают первичным позитивным, основанным на доверии, опытом общения с людьми и ожидают от других людей аналогичного позитивного общения) склонны к дружеским отношениям со сверстниками, в то время как ненадежно или амбивалентно привязанные дети демонстрируют в дошкольном учреждении негативные установки.

Надежно привязанные дети не являются детьми зависимыми. Наоборот, они используют взрослого в качестве твердой опоры, которая позволяет им реализовать себя в той или иной деятельности. Как показали исследования американских психологов, в дошкольном учреждении такие дети наиболее компетентны в общении со сверстниками и наиболее самостоятельны (они используют педагога лишь как ориентир в ходе собственной активности). В то время как ненадежно привязанные дети, наоборот, стараются находиться рядом с воспитателем, они «прилипают» к нему. Они даже не пытаются самостоятельно решать задачи, а сразу же обращаются за помощью ко взрослому. Понятно, что подобное поведение приводит к низкой социализированности ребенка, потому что он просто не имеет возможности общаться со своими сверстниками. При поступлении в школу эти дети испытывают большие трудности, поскольку теперь им нужно осваивать новый материал и следовать принятым нормам. В связи с тем что в школе возрастает роль объективной оценки их возможностей, они часто оказываются неуспешными в силу своей пассивности и зависимости от внешних факторов. У них снижена познавательная активность, они хуже усваивают новый материал и в конечном итоге вызывают недовольство у самих родителей. Таким образом, ситуация приобретает свойство цикличности: неуспех ребенка приводит к ухудшению отношений с родителями, что в свою очередь еще больше подавляет его активность. Задача педагога заключается в том, чтобы поддерживать таких детей. Их родителям желательно не говорить об отрицательных качествах детей. Вместе с тем, отмечая положительные качества дошкольников, нужно быть умеренным в их оценке и предлагать родителям продуктивные виды взаимодействия со своими детьми.

В ходе одного из исследований детям в возрасте 3 лет 6 месяцев показывали картинки, на которых были изображены общающиеся мать и ребенок. При этом экспериментатор фиксировал время, в течение которого ребенок рассматривал изображения. Затем детям рассказывались истории про взаимоотношения ребенка и родителя. Через некоторое время малышей просили воспроизвести эти рассказы. Оказалось, что ненадежно привязанные дети меньше, чем надежно привязанные малыши, смотрят на подобные изображения и хуже запоминают информацию, связанную с детско-родительскими отношениями. Полученные данные говорят о том, что привязанность выступает важным фактором, влияющим на познавательное развитие ребенка.

У взрослых также формируются определенные мысли и чувства по поводу привязанности, и их установки, без сомнений, влияют на то, как они относятся к своим детям. Так, *Мэри Мейн* задавала взрослым вопросы, касающиеся их собственного опыта привязанности. Сосредоточив внимание на открытости и гибкости их ответов, М. Мейн выработала следующую типологию рассказчиков, которая, как оказалось,

тесно связана с типами привязанностей детей, полученных в исследованиях М. Эйнсуорт.

- Уверенные (самостоятельные) рассказчики говорят о собственном раннем опыте открыто и свободно. Их дети, как правило, питают к ним надежную привязанность. Очевидно, принятие родителями собственных чувств идет рука об руку с принятием сигналов и потребностей их малышей.
- Отрицающие привязанность рассказчики говорят о своем опыте привязанности так, будто он маловажен. Они, как правило, имеют неуверенных, избегающих детей; отвергают как свой собственный опыт, так и стремление младенцев к близости.
- Озабоченные рассказчики стараются скрыто или явно завоевать любовь и одобрение собственных родителей. Их собственные потребности мешают им последовательно реагировать на потребности своих младенцев.

По мнению Дж. Боулби и М. Эйнсуорт, родители должны внимательно относиться к своему малышу, следовать своим побуждениям, а не бояться избаловать ребенка. Избалованность возникает тогда, когда родители не следуют за ребенком, а берут всю инициативу на себя и изливают свою любовь вне зависимости от того, хочет этого малыш или нет. Если же родители sensitивно и быстро реагируют на сигналы своих детей, между ними возникает надежная привязанность.

Заключение

Мы рассмотрели различные концепции, которые используются психологами для анализа детского развития и применяются в процессе обучения и воспитания детей дошкольного возраста. Сказать, какая из них самая лучшая, невозможно. Каждая из приведенных точек зрения обладает своеобразием и раскрывает такие аспекты развития ребенка-дошкольника, которые в других подходах не рассматриваются. Например, достаточно вспомнить проблему детских переживаний. Если в психоанализе этот вопрос изучается очень подробно, то бихевиористская позиция его фактически не рассматривает. Разнообразие приведенных подходов подтверждает тот неоспоримый факт, что развитие человека — процесс гораздо более сложный и тонкий, чем развитие растения, поэтому к воспитанию ребенка нужно подходить очень бережно в том смысле, что упрощенные непрофессиональные решения могут негативно сказываться на последующем становлении личности. Отдаленность последствий тех воздействий, которые применяются в дошкольном возрасте, рождает иллюзию простоты и понятности организации системы образования. Парадокс системы дошкольного воспитания состоит в том, что все ученые, занимавшиеся и занимающиеся изучением развития ребенка, подчеркивают, что чем младше ребенок, тем сложнее и ответственнее должна быть роль взрослого во взаимодействии с ним. Однако в общественном сознании дело обстоит иначе. Общество начинает уделять детям больше внимания лишь по мере их взросления. Но этот подход неверен. Образование, полученное ребенком в детском саду и в семье, очень важно для дальнейшей жизни любого человека. От благополучного или, наоборот, неблагополучного проживания периода дошкольного детства будет зависеть благополучие взрослого человека, а в конечном итоге и всего общества. Дошкольный возраст — это не только счастливое время в жизни ребенка, это еще и огромный, до конца не понятый потенциал развития челове-

чества. Решение любой сложной проблемы (производственной или личной) заставляет людей вернуться в детство, отказаться от привычных схем и посмотреть на ситуацию с позиции ребенка-дошкольника, которая может быть сохранена только в том случае, если будет понята как социально значимая.

Рекомендуемая литература

- Бауэр Т. Психическое развитие младенца. — М., 1979.
- Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. — М., 1982. — Т. 2.
- Гезелл А. Педология раннего возраста. — М. — Л., 1932.
- Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей. — М., 1985.
- Запорожец А. В. Психология действия. — М. — Воронеж, 2000.
- Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. — Прага, 1984.
- Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. — М., 1983.
- Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. — М. — Воронеж, 1997.
- Мухина В. С. Детская психология. — М., 1985.
- Пауэр Ф. К., Хиггинс Э., Кольберг Л. Подход Лоренса Колберга к нравственному воспитанию // Психологический журнал. — 1992. — Т. 13. — № 3. — С. 175–182.
- Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. — М., 1969.
- Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. — М., 1994.
- Поддъяков Н. Н. Мышление дошкольника. — М., 1977.
- Развитие общения дошкольников / Под ред. А. В. Запорожца и М. И. Лисиной. — М., 1974.
- Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л. А. Венгера. — М., 1986.
- Развитие ребенка / Под ред. А. В. Запорожца и Л. А. Венгера. — М.: Просвещение, 1968.
- Репина Т. А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. — М., 1988.
- Эльконин Д. Б. Детская психология. — М., 1960.
- Эльконин Д. Б. Психология игры. — М., 1978.
- Эриксон Э. Детство и общество. — М., 1992.

Содержание

Предисловие	1
Теория здравого смысла	1
— Концепция ассоциативных психологов	1
— Концепция гештальтпсихологов	2
✓ Концепция Курта Левина	3
✓ Концепция психоанализа	3
✓ Концепция Альфреда Адлера	5
✓ Концепция Эрика Эриксона	6
✓ Концепция бихевиористов	7
✓ Концепция социального познания	8
— Концепция Жана Пиаже	9
✓ Проблема морального развития и концепция Лоренса Колберга	10
✓ Концепция Гордона Олпорта	11
✓ Концепция Абрахама Маслоу	12
✓ Концепция Джона Боулби	13
Заключение	14
Рекомендуемая литература	14