

**Б. Р. Мандель**

**Психология развития  
(детство, юность, молодость):  
история и проблематика**

Учебное пособие



DirectMEDIA

**Б. Р. Мандель**

**Психология развития  
(детство, юность, молодость):  
история и проблематика**

**Учебное пособие для обучающихся в системе  
среднего профессионального образования**



DirectMEDIA

**Москва  
Берлин  
2018**

УДК 159.922(075)

ББК 88.4я7

М23

**Мандель, Б. Р.**

М23 Психология развития (детство, юность, молодость): история и проблематика : учебное пособие для обучающихся в системе среднего профессионального образования / Б. Р. Мандель. – М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2018. – 405 с.

ISBN 978-5-4475-9604-0

Учебное пособие создано для студентов и преподавателей учебных заведений системы среднего профессионального образования, готовящих педагогов дошкольного образования, начального образования, психологов, медицинского персонала. Учебное пособие создано на основе разработанных программ по психологии в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования.

Материалы пособия разделены на 2 части и содержат 21 главу и созданы на основе исторических и современных сведений по психологии и возрастной психологии (психологии развития).

Каждая глава завершается списком ключевых слов для запоминания и повторения, а после главы идут вопросы и задания по ней.

Кроме того, пособие содержит значительное число ссылок и пояснений, содержащих сведения об упоминаемых авторах и толкование терминов.

Учебное пособие содержит также список дополнительной литературы, примерную тематику семинаров и практических занятий, примерный список вопросов для самоподготовки, образцы тестов.

Книга будет полезна и интересна не только учащимся, педагогам, но и всем, интересующимся возрастной психологией (психологией развития) как составной частью общей психологии.

УДК 159.922(075)

ББК 88.4я7

ISBN 978-5-4475-9604-0

© Мандель Б. Р., текст, 2018

© Издательство «Директ-Медиа», оформление, 2018

# Введение

С возникновением человеческого общества, с развитием цивилизации появляются и попытки ответить на самые вечные, самые волнующие человека вопросы, которые, конечно, являются следствием столкновения личности с целым рядом ограничений во взаимодействии с природой, в возможностях познания самого себя и окружающего мира, в поисках точки опоры в исследовании собственных умственных, интеллектуальных, культурных потребностей и возможностей.

Результатом такого рода размышлений является возникновение и философского, и психологического познания, которое, уходя корнями в ранние этапы человеческой истории, сопровождает и все дальнейшее ее развитие, вплоть до настоящего времени, и никогда не останавливается.

Психологическое знание – знание человека о себе как носителе особых психических свойств и характеристик, субъекте психической деятельности. Развитие его осуществляется объективно, с безусловной необходимостью в силу реальной функции в жизнедеятельности человека, в его эволюционном становлении. Знание о психике, идя рядом, впереди и вслед за развивающейся жизнью человека, отражает все новые и постоянно усложняющиеся стороны его взаимодействия с миром, включается в это взаимодействие в качестве важного фактора его регуляции, обеспечивая не только адаптивные, но и вполне действенные, активные формы поведения. Объективно это происходящее накопление и осмысление знаний о психической реальности является важной составной частью развития жизненного процесса, условием совершенствования взаимодействия человека с миром и самого человека как субъекта психической реальности, что и образует психологическое познание.

Развитие психологического знания как результата творческой познавательной деятельности человека в его целостности, динамике и диалектике на разных этапах культурной эволюции

человечества составляет объект истории становления психологии как науки.

В нашем пособии мы выделим из объективного знания, накопленного учеными в процессе уже многовекового исследования существования науки, только то, что касается развития психологии возрастной, разновозрастной, с ее собственным полем реалий, аспектами, проблемами и категориями, законами и терминологией.

В качестве обязательных требований к результатам освоения программы подготовки специалистов среднего звена отметим необходимость овладения следующими *общими компетенциями*:

➤ ОК 1 – понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес;

➤ ОК 2 – организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество;

➤ ОК 3 – оценивать риски и принимать решения в нестандартных ситуациях;

➤ ОК 4 – осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития;

➤ ОК 5 – использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности;

➤ ОК 6 – работать в коллективе и команде, взаимодействовать с руководством, коллегами и социальными партнерами;

➤ ОК 7 – Ставить цели, мотивировать деятельность обучающихся, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса;

○ ОК 8 – самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации;

➤ ОК 9 – осуществлять профессиональную деятельность в условиях обновления ее целей, содержания, смены технологий;

○ ОК 10 – осуществлять профилактику травматизма, обеспечивать охрану жизни и здоровья детей;

➤ ОК 11 – строить профессиональную деятельность с соблюдением регулирующих ее правовых норм.

Кроме того, следующими *профессиональными компетенциями*:

➤ ПК 1 – организация мероприятий, направленных на укрепление здоровья ребенка и его физическое развитие;

➤ ПК 1.1 – планировать мероприятия, направленные на укрепление здоровья ребенка и его физическое развитие;

➤ ПК 1.2 – проводить режимные моменты в соответствии с возрастом;

➤ ПК 1.3 – проводить мероприятия по физическому воспитанию в процессе выполнения двигательного режима;

➤ ПК 1.4 – осуществлять педагогическое наблюдение за состоянием здоровья каждого ребенка, своевременно информировать медицинского работника об изменениях в его самочувствии;

➤ ПК 2 – организация различных видов деятельности и общения детей:

➤ ПК 2.1 – планировать различные виды деятельности и общения детей в течение дня;

➤ ПК 2.2 – организовывать различные игры с детьми раннего и дошкольного возраста;

➤ ПК 2.3 – организовывать посильный труд и самообслуживание;

➤ ПК 2.4 – организовывать общение детей;

➤ ПК 2.5 – организовывать продуктивную деятельность;

➤ ПК 2.6 – организовывать и проводить праздники и развлечения для детей;

➤ ПК 2.7 – анализировать процесс и результаты организации различных видов деятельности и общения детей;

➤ ПК 3 – организация занятий по основным общеобразовательным программам дошкольного образования;

➤ ПК 3.1 – определять цели и задачи, планировать занятия с детьми дошкольного возраста;

- ПК 3.2 – проводить занятия с детьми дошкольного возраста;
- ПК 3.3 – осуществлять педагогический контроль, оценивать процесс и результаты обучения дошкольников;
- ПК 3.4 – анализировать занятия;
- ПК 3.5 – вести документацию, обеспечивающую организацию занятий;
- ПК 4 – взаимодействие с родителями и сотрудниками образовательной организации;
- ПК 4.1 – определять цели, задачи и планировать работу с родителями;
- ПК 4.2 – проводить индивидуальные консультации по вопросам семейного воспитания, социального, психического и физического развития ребенка;
- ПК 4.3 – проводить родительские собрания, привлекать родителей (лиц, их замещающих) к организации и проведению мероприятий в группе и в образовательной организации;
- ПК 4.4 – оценивать и анализировать результаты работы с родителями, корректировать процесс взаимодействия с ними;
- ПК 4.5 – координировать деятельность сотрудников образовательной организации, работающих с группой;
- ПК 5 – методическое обеспечение образовательного процесса;
- ПК 5.1 – разрабатывать методические материалы на основе примерных с учетом особенностей возраста, группы и отдельных воспитанников;
- ПК 5.2 – создавать в группе предметно-развивающую среду;
- ПК 5.3 – систематизировать и оценивать педагогический опыт и образовательные технологии в области дошкольного образования на основе изучения профессиональной литературы, самоанализа и анализа деятельности других педагогов;
- ПК 5.4 – оформлять педагогические разработки в виде отчетов, рефератов, выступлений;
- ПК 5.5 – участвовать в исследовательской и проектной деятельности в области дошкольного образования.

В результате освоения программы учащиеся должны

*уметь:*

- применять техники и приемы эффективного общения в профессиональной деятельности; использовать приемы саморегуляции поведения в процессе межличностного общения;
- применять знания психологии при решении педагогических задач; выявлять индивидуально-типологические и личностные особенности воспитанников;

*знать:*

- взаимосвязь общения и деятельности; цели, функции, виды и уровни общения; роли и ролевые ожидания в общении; виды социальных взаимодействий; механизмы взаимопонимания в общении; техники и приемы общения, правила слушания, ведения беседы, убеждения; этические принципы общения; источники, причины, виды и способы разрешения конфликтов;
- особенности психологии как науки, ее связь с педагогической наукой и практикой; основы психологии развития; закономерности психического развития человека как субъекта образовательного процесса, личности и индивидуальности; возрастную периодизацию; возрастные, половые, типологические и индивидуальные особенности обучающихся, их учет в обучении и воспитании; особенности общения и группового поведения в школьном и дошкольном возрасте; групповую динамику; понятия, причины, психологические основы предупреждения и коррекции социальной дезадаптации, девиантного поведения; основы психологии творчества.



# **Часть I. История развития и методологические основы возрастной психологии**

## **Глава 1. Предмет, цели и задачи, основные аспекты и понятия возрастной психологии**

Возрастная психология в качестве, скажем так, более или менее обособленной, самостоятельной отрасли психологической науки, возникает, нет, скорее, окончательно формулируется в конце XIX в., когда соединились два направления, до этого времени развивавшиеся параллельно и независимо друг от друга и исследовавшие *детское* развитие, а также связанные с естественным и медициной, этнографическими исследованиями детства и языка, изучением детских игр и сказок. В это же время сама детская психология начала, наконец, осознаваться в качестве самостоятельной области психологической науки.

Объективными предпосылками формирования возрастной психологии стала настоятельная потребность выявления возрастных особенностей и динамики процесса психического развития личности в течение жизни.

Отсюда — *предметом возрастной психологии как научной дисциплины является изучение фактов и закономерностей психического развития человека в онтогенезе (онтогенез — развитие индивида на протяжении его жизни).*

*Главная задача возрастной психологии — раскрыть предпосылки, условия и движущие силы психического развития человека с момента рождения до глубокой старости, описать динамику развития отдельных психических процессов (познавательных, волевых, эмоциональных) и свойств формирования качеств личности, возрастных и индивидуальных особенностей деятельности и общения.*

Возрастная психология, по своей сути, должна дать *характеристику каждого периода жизни человека, вскрыв его специфические и взаимосвязанные с другими периодами особенности, показать различия*

*протекания каждого периода у людей с разными, собственными, конкретными, только им присущими индивидуально-психологическими характеристиками.*

Однако стоит вопрос: как делить, дробить, выделять последовательные возрастные периоды развития человека, как выявить, уточнить и конкретизировать их основные сравнительные характеристики? К настоящему времени, с учетом сложившейся в России системы обучения и воспитания, внутри самой возрастной психологии четко обозначились подразделы:

- психология дошкольника (часто называемая детской психологией);
- психология младшего школьника;
- психология подростка;
- психология старшего школьника (или ранней юности);
- психология взрослого человека;
- психология преклонного возраста (геронтопсихология).

Кстати, не стоит забывать, что изучение психологии и вообще занятие психологическими дисциплинами, несомненно, требует попутного, параллельного, а, порой, и опережающего знакомства с педагогикой, анатомией и физиологией, акмеологией<sup>1</sup>, андрагогикой<sup>2</sup> и т. д.

Если в рамках отдельного возрастного периода можно более детально и точно выявить и проанализировать характеристики какого-либо данного возраста, то общая возрастная динамика требует охвата целого ряда этапов выявления сравнительных характеристик нескольких возрастных срезов.

---

<sup>1</sup> **Акмеология** (от др.-греч. ἀκμή – высшая точка, вершина) – научное направление, развивающееся на стыке естественно-научных и гуманитарных дисциплин, изучающее феноменологию активного социального субъекта (человека, группы), закономерности вершинных достижений. Предметом акмеологии является многомерное состояние взрослого человека, охватывающее значительный этап его жизни и показывающее условия достижения им высокого уровня продуктивности в профессиональном плане, личной жизни.

<sup>2</sup> **Андрагогика** (от гр. андрос – взрослый человек, мужчина; агогейн – вести) – направление в педагогике, педагогика, направленная специально на изучение взрослых и потребностей их возрастной группы.

Кстати, с момента возникновения возрастной психологии (конец XIX – начало XX вв.) рамки возрастных границ объектов исследований существенно раздвинулись. Исследования аспектов развития психологических особенностей взрослых, скажем так, достаточно уже изученных, постепенно стали распространяться, частично переноситься на юношей, подростков, младших школьников и затем дошкольников. Специальные исследования позволили обнаружить ранее неизвестные потенциальные возможности детей, а главное – раскрыть те периоды жизни ребенка, которые следует считать наиболее благоприятными (*сенситивными*<sup>3</sup>) для формирования различных функций, интеллектуальных возможностей, нравственных качеств личности.

Заслуживающим внимания здесь является *ранний возраст*, первые годы и даже месяцы жизни младенца, когда начинается *процесс социализации, превращения биологического существа в человеческую личность*.

Заметим, что расширение исследований *психологии преклонного возраста* тоже позволило получить много важных и интересных сведений. Границы сохранения активности и творческих способностей человека отодвинулись значительно дальше, чем это считалось ранее, а главное, обнаружилось, что эти границы могут быть реально смещены за счет организации жизни и деятельности человека.

*Без знания возрастной психологии сегодня просто невозможно осуществление педагогического процесса в целом, определение содержания и методов учебно-воспитательной работы, реализация индивидуального подхода к воспитанникам, учащимся, оказание необходимой психологической и педагогической помощи и поддержки развивающемуся человеку.*

Для обозначения нашей области психологического знания в мире используют несколько понятий:

1) *возрастная психология;*

---

<sup>3</sup> **Сенситивность** (от лат. *sensitivus* – чувствительный) – оптимальное сочетание условий для развития психических процессов, присущих определенному возрастному периоду. В сенситивные периоды существует возможность предельно развить способности детей.

- 2) *психология развития;*
- 3) *детская психология;*
- 4) *генетическая психология.*

Первое название, как видите, делает акцент на возрастных особенностях психики, второе изучает сам процесс психического развития, третье несколько ограничивает объект изучения, последнее сообщает о работе над необходимыми наследственными возрастными свойствами и изменениями человека.

Компонентами, составляющими *предмет* возрастной психологии, являются:

- *изменения, которые происходят в психике и поведении человека при переходе из одного возраста в другой* – при этом изменения могут быть различными: *количественными* (увеличение словарного запаса, объема памяти...); *эволюционными* – они накапливаются постепенно, плавно, медленно; *качественными* (происходит усложнение грамматических конструкций в речи – от ситуативной речи к монологу, от непроизвольного к произвольному вниманию); *революционными* – более глубокими, происходящими быстро (скачок в развитии), появляющимися на рубеже периодов; *ситуационными* – они связаны с конкретной социальной средой, ее влиянием на ребенка; они неустойчивы, обратимы и нуждаются в закреплении;

- *понятие возраста* – оно определяется как специфическое сочетание психики и поведения человека.

*Возраст или возрастной период – это цикл развития, имеющий свою структуру и динамику.*



*А. С. Выготский*

*Психологический возраст (по определению А. С. Выготского<sup>4</sup>) – качественно своеобразный период психического развития, характеризуется, прежде всего, появлением новообразования, которое подготовлено всем ходом предшествующего развития<sup>5</sup>.*

В связи с этим следует рассматривать следующие проблемы:

- *специфические* – к ним относятся сочетания психологии и поведения, обозначенные понятием *возраст*;

- в каждом возрасте человек имеет *уникальное, характерное только для него сочетание психических и поведенческих особенностей*, которое за пределами этого возраста уже никогда больше не повторяется (за исключением случаев, связанных с определенными заболеваниями);

---

<sup>4</sup> **Лев Семенович Выготский** (1896-1934, Москва) – выдающийся советский психолог, основатель культурно-исторической школы в психологии.

<sup>5</sup> Выготский А. С. Проблема возраста / Собрание сочинений. - ., Педагогика, 1984.

- понятие *возраст* в психологии ассоциируется исключительно с особенностями психологии и психики, а также, конечно, поведения, но ни в коем случае не с количеством прожитых лет. Здесь определяются два вида возраста: *паспортный* и *интеллектуальный*. Например, ребенок может выглядеть не по годам взрослым и развитым (вундеркинд), «странным» или «чудаковатым», необычным и нестандартным (дети «индиго») и, наоборот, подросток или даже юноша, а то и взрослый человек могут проявлять себя как дети, то есть вести себя *инфантильно*;

- возрастные особенности имеют и *познавательные процессы* человека, так как общий план развития психики непосредственно влияет на восприятие, память, мышление и речь;

- любые характеристики возраста проявляются, прежде всего, как *особенности личности*, а именно – в интересах, суждениях, взглядах, мотивах поведения;

- понятие *возраст*, которое психологически точно определено для конкретного периода времени – это основа для установления всех возрастных норм в интеллектуальном и личностном развитии;

- понятие *возраст* широко используется вместе со своими критериями в качестве точки отсчета для установления планки (уровня) психологического развития человека в целом.

*Психологический возраст может не совпадать с хронологическим возрастом отдельного индивида, записанным в его свидетельстве о рождении, а затем в паспорте.*

Возрастной период имеет определенные границы. Но эти [хронологические] границы могут сдвигаться, и один ребенок, например, вступит в новый возрастной период раньше, а другой – позже. Особенно сильно «плавают», как известно исследователям, границы подросткового возраста, связанного с половым созреванием детей.



*Л. Ф. Обухова*

Добавим еще: *чрезвычайно важно исследовать сами закономерности, механизмы и движущие силы психического развития* (например, детство – предмет возрастной психологии по Л. Ф. Обуховой<sup>6</sup> – период усиленного развития, изменений и обучения).

В большинстве научных источников возрастная психология определяется как *наука о фактах и закономерностях психического развития здорового человека*. Но сегодня мы уже точно знаем: на любой ступени исследований данная область никогда не выступает как что-то неизменное!

Занимаясь личностью человека, возрастная психология отмечает два вида изменений, происходящих в ней: *основательные, качественные и стабильные качественные характеристики*, которые происходят в двух сферах – как явно в психике, так и заметно в поведении (например, при установленном переходе человека из одной возрастной группы в другую).

Условия психологического развития определяют собой внутренние и внешние постоянно действующие факторы, которые не являются движущими силами, но сами значительно

---

<sup>6</sup> Людмила Филипповна Обухова (1938-2016) – известный советский и российский ученый в области психологии.

вливают на развитие, постепенно направляя его ход, что существенно формирует динамику и, главное, определяет конечный результат.

**Следует запомнить:** возрастные особенности и динамика процесса психического развития личности в течение жизни, развития человека в онтогенезе, динамика развития отдельных психических процессов (познавательных, волевых, эмоциональных) и свойств формирования качеств личности, возрастных и индивидуальных особенностей деятельности и общения, психология дошкольника (детская психология), психология младшего школьника, психология подростка, психология старшего школьника (или ранней юности), психология взрослого человека, психология преклонного возраста (геронтопсихология), акмеология, андрагогика, процесс социализации, возрастная психология, психология развития, генетическая психология, количественные, эволюционные, качественные, революционные, ситуационные изменения, понятие возраста, психологический возраст, паспортный и интеллектуальный возраст, Л. С. Выготский, Л. Ф. Обухова.

## ***Вопросы и задания по Главе 1***

1. Какие направления психологии, соединившись, положили начало возрастной психологии?
2. Что стало объективными предпосылками формирования действительной возрастной психологии?
3. Сформулируйте понятие о предмете возрастной психологии.
4. Расскажите о задачах возрастной психологии.
5. Какие подразделы существуют на сегодня в возрастной психологии?
6. Что такое акмеология?
7. Чем занимается андрагогика?
8. Почему ранний возраст требует особого внимания психологов?



9. Что позволяют понять исследования психологии преклонного возраста?

10. Какие компоненты составляют предмет возрастной психологии?

11. Что такое возраст?

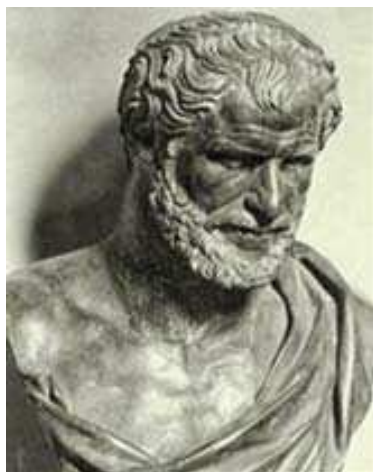
12. Подготовьте сообщения о вундеркиндах и «детях индиго».

## **Глава 2. Начало, истоки и предпосылки возникновения возрастной психологии**

Справедливости ради стоит отметить, что исследования психического развития детей начались еще со времен античной психологии. Первые же работы, связанные с поисками основ психики, основ души (первоосновы души – *архе*), привели психологов к идее о развитии души и необходимости изучения факторов, определяющих/детерминирующих это развитие.

Одним из первых ученых, исследовавших проблему развития (генезиса) психики, был, судя по дошедшим до нас позднейшим источникам, известный философ Гераклит (ок. 540–480 до н.э).

*Единственное сочинение Гераклита «О природе» не сохранилось до наших дней, однако у более поздних авторов сохранились многочисленные цитаты из его труда. Стиль Гераклита отличается поэтической образностью. Многозначная символика его фрагментов делает подчас загадочным их внутренний смысл, вследствие чего Гераклит еще в древности был прозван «темным».*



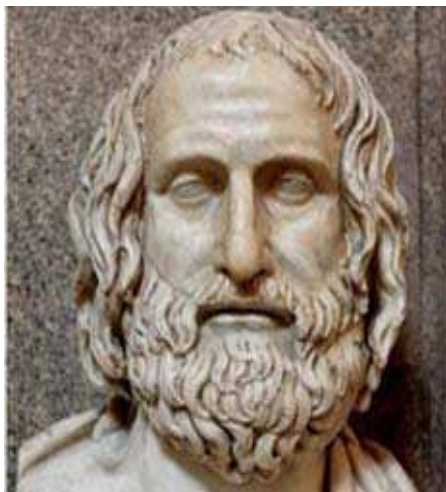
*Гераклит*

*Гераклит принадлежал к ионийской школе древнегреческой философии. Первоначально сущего Гераклит считал огонь, стихию, которая представлялась древним грекам наиболее тонкой, легкой и подвижной; путем сгущения из огня появляются все вещи и путем разрежения в него возвращаются. Огонь сгущается в воздух, воздух превращается в воду, вода – в землю («путь вниз», который сменяется «путь вверх»). Сама Земля, на которой мы живем, была некогда раскаленной частью всеобщего огня, но затем остыла. Этот мировой огонь «мерами вспыхивает и потухает», причем мир, по Гераклиту, не создан никем из богов или людей.*

*Диалектика Гераклита – концепция непрерывного изменения, становления, которое мыслится в пределах материального космоса и, в основном, является круговоротом веществ, стихий – огня, воздуха, воды и земли. Здесь выступает у философа знаменитый образ реки, в которую нельзя войти дважды, поскольку в каждый момент она новая. Становление возможно только в виде непрерывного перехода из одной противоположности в другую, в виде единства уже сформировавшихся противоположностей. Так, у Гераклита едины жизнь и смерть, день и ночь, добро и зло. Противоположности пребывают в вечной борьбе, так что «раздор есть отец всего, царь всего». В истории философии наибольшие споры вызвало учение Гераклита о Логосе, который истолковывался как «бог», «судьба», «необходимость», «вечность», «мудрость», «общее», «закон» и который в качестве мироустраивающего и упорядочивающего принципа может быть понят как род универсальной закономерности и необходимости. В русле учения о Логосе у Гераклита совпадают судьба, необходимость и разум. В теории познания Гераклит начинал с внешних чувств. Глаза и уши для Гераклита – наилучшие свидетели, и «глаза – более точные свидетели, чем уши». Однако только мышление, которое общее у всех и воспроизводит природу всего, приводит к мудрости, т. е. к знанию всего во всем.*

*Гераклитом была разработана идея мирового года (по аналогии с временами года), которую он перенес и на развитие души. Он считал, что душа человека рождается, растет и совершенствуется, затем постепенно старится и, наконец, умирает. Проводя сравнение между душой и огнем, который, по его мнению, является первоосновой мира, Гераклит измерял степень совершенства и зрелости души по степени ее огненности: душа ребенка еще сырая, влажная, постепенно она высыхает, становится все более огненной, зрелой, способной к четкому и ясному мышлению. В старости*

*душа опять постепенно пропитывается влагой, отсыревает, и человек начинает плохо и медленно соображать.*



*Протагор*

Таким образом, Гераклит не только впервые высказался о развитии души, но и связал это развитие с мышлением, отождествляя психическое развитие с развитием интеллекта. Такой подход характерен и для многих современных теорий психического развития, в которых предполагается, что формирование личности, эмоциональной и волевой сферы является лишь следствием развития интеллекта.

Впервые вопрос о развитии личности и формировании нравственного, социально одобряемого поведения был поставлен греческим ученым *Протагором*, одним из основателей школы софистов<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> **Софисты** (от др.-греч. σοφιστής – «умелец, изобретатель, мудрец, знаток») – древнегреческие платные преподаватели красноречия, представители одноименного философского направления, распространенного в Греции во 2-ой половине V – 1-й половине IV веков до н. э. В широком смысле, термин «софист» означал искусного или мудрого человека.

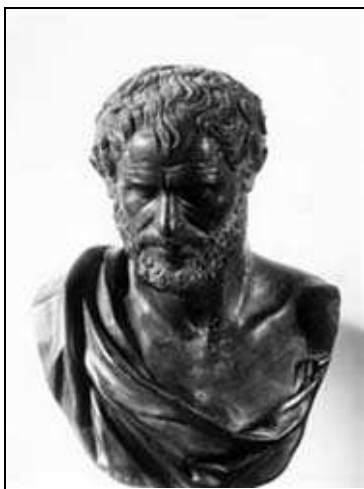
Протагор из Абдер (ок. 480–410 до н.э.) – древнегреческий философ, основоположник движения софистов. Вел жизнь странствующего «учителя добродетели», под которой подразумевалось умение быть хорошим гражданином. Принимая учение Гераклита об относительности чувственного знания, Протагор заявил, что нет никакой «сущности явлений» помимо самих явлений. Но мир явлений противоречив, и относительно каждой вещи можно выставить два противоположных тезиса. Раз можно доказать противоположные тезисы, то надо признать истинность их обоих, причем важно свой тезис сделать более убедительным, ведь важна не абстрактная истина, а твой собственный успех и выгода.

Да, именно Протагору принадлежит знаменитое изречение: «Человек есть мера всех вещей». Это изречение предполагает относительность и субъективность человеческих знаний, невозможность выработать общее для всех понятие, в том числе и понятия добра и зла, так как то, что есть добро с точки зрения одного человека, по мерке другого может быть злом. В то же время, Протагор говорил о том, что, с точки зрения общества, существует понятие блага и зла, понятие о хорошем и плохом поведении.

Именно он впервые поставил вопрос о том, можно ли человека путем планомерного воздействия на него в личном общении сделать лучше в нравственном смысле, помочь ему преодолеть трудности жизни. Целью такого воздействия он считал не только совершенствование человека с точки зрения объективных критериев нравственности, но и помощь в его адаптации к тем социальным условиям, в которых живет. С точки зрения Протагора, естественное развитие души ребенка, без целенаправленного социального воздействия на него, не может помочь ему в такой социализации. Так, уже в Древней Греции был впервые поставлен вопрос о том, какие условия являются оптимальными для формирования социально активной и адаптированной личности ребенка. Протагор пришел к выводу, что, в аспекте социальной адаптации, наиболее важно именно внешнее влияние, которое заключается в обучении детей приемам воздействия на других. В условиях греческой демократии одним из способов такого воздействия было ораторское искусство, способность словом увле-

кать людей и убеждать их в своей правоте. Поэтому именно обучение приемам ораторского искусства считал Протагор главным при воспитании детей.

Эту точку зрения разделяли многие ученые Древней Греции и Рима, а потому способности, связанные с ораторским искусством, считались одними из самых главных критериев одаренности. Способность к красноречию давала возможность более активного участия в общественной жизни, помогала достичь более высокого статуса. И Протагор утверждал, что, благодаря обучению и упражнению, человек может нравственно усовершенствоваться и стать более достойным гражданином.



*Демокрит*

Особое внимание на формирование психики детей обращали и такие выдающиеся ученые Древней Греции, как Демокрит, Сократ, Платон и Аристотель.

*Демокрит из Абдер (ок. 470/60 – 360-е до н.э.) – греческий философ, основоположник атомистического учения.*

*В основе философии Демокрита лежит учение об атомах и пустоте как двух принципах, порождающих многообразие космоса. Атом есть мельчайшее*

*«неделимое» тело, не подверженное никаким изменениям. Деление предполагает наличие пустоты, но внутри атома, по определению, пустоты нет. Пустота в системе Демокрита выступает как принцип дискретности, множества и движения атомов, а также как их бесконечное «вместилище». Называя пустоту «небытием», Демокрит отказался от постулата о несуществовании небытия, однако понятия бытия и небытия включены у него в более общее понятие «то, что на самом деле», благодаря которому реальность признавалась и за пустотой (равной не-бытию).*

*Демокрит одним из первых указал на зависимость качеств вещей от способа их познания. Все понятия, составляющие язык нашего описания внешнего мира, не соответствуют ничему «поистине», оттого все наше познание, по существу, имеет характер соглашения: «по обычаю сладость, по обычаю горечь, по обычаю холод, цвет, теплота, на самом же деле – атомы и пустота». По Демокриту, раз у атомов нет качеств (цвет, запах, вкус и т.д.), то этих качеств нет и у вещей, ибо «из ничего ничего не бывает». Душа, как и огонь, состоит из мельчайших атомов шарообразной формы, поэтому она придает телу тепло и движение (шар – наиболее подвижная из всех фигур). Демокрит не вводил специальных различий между душой и умом, и процесс мышления объяснял также через «отпечатывание образов». Чувственное восприятие Демокрит объяснял с помощью «истечений» от тел: от поверхности тел отлетает некая тонкая материальная пленка, имеющая форму воспринимаемого тела, она проникает через глаз в душу, в которой отпечатывается – так возникают наши представления.*

Итак, Демокрит считал, что душа находится в нескольких частях тела: в голове (разумная часть), груди (мужественная часть), печени (вождедеющая часть) и в органах чувств. При этом в органах чувств атомы души находятся очень близко к поверхности и могут соприкасаться с микроскопическими, невидимыми глазу копиями окружающих предметов (эфидами), которые носятся в воздухе, попадая и в органы чувств. Эти копии отделяются (истекают) от всех предметов внешнего мира, а потому теория познания носит название «теория истечений». При соприкосновении эфиды с атомами души происходит ощущение и именно таким образом человек познает свойства окружающих предметов. При этом, все наши ощущения (в том числе, зрительные и слуховые) связаны с контактами, так как ощущение не может происходить без непосредственного со-

прикасаия эйдола с атомами души. Обобщая данные нескольких органов чувств, человек открывает мир, переходя на следующий уровень – понятийный, который является результатом деятельности мышления.

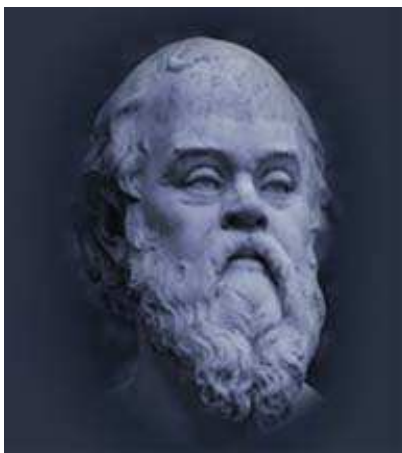
Таким образом, по Демокриту, существуют две ступени в познавательном процессе – ощущения и мышление, которые возникают одновременно и развиваются параллельно. При этом философ подчеркивал, что мышление дает нам больше знаний, чем ощущения. Так, ощущения не позволяют нам увидеть атомы, но путем размышления мы приходим к выводу об их существовании.

По Демокриту, невозможно понять до конца окружающую действительность, хотя и существуют законы, которые управляют миром и судьбой человека. Демокрит утверждал, что в мире нет случайностей, и все происходит по «заранее заданной причине».

Критики Демокрита, анализируя его взгляды, подчеркивали, что при таком понимании невозможно не только управлять собственным поведением, но и оценивать поступки людей, так как они зависят не от их нравственных принципов, а от судьбы. Особенно негативно оценивались эти взгляды Демокрита с точки зрения развития нравственности и формирования поведения детей, так как, если все заранее обусловлено, невозможно влиять на поведение ребенка, невозможно направлять его психическое развитие в сторону, не предусмотренную в его судьбе, хотя сам Демокрит стремился совместить фаталистический подход к судьбе с активностью человека при выборе нравственных критериев поведения.

*О нравственном развитии как основе всего психического развития детей* говорили практически все ведущие ученые этого периода, уделяя существенное внимание правильному воспитанию, которое имело, с их точки зрения, большее значение, чем природные качества.





*Сократ*

Хотя Демокрит и придавал нравственному формированию большое значение, ведущую роль этического развития в общем психическом развитии человека выделил *Сократ*.

*Сократ* (др.-греч. Σωκράτης, ок. 469 г. до н. э., Афины – 399 г. до н. э., там же) – древнегреческий философ, учение которого знаменует поворот в философии – от рассмотрения природы и мира, к рассмотрению человека. Приговорен к смерти за «развращение молодежи» и «непочитание богов». Его деятельность – поворотный момент античной философии. Своим методом анализа понятий (майевтика, диалектика) и отождествлением добродетели и знания он направил внимание философов на безусловное значение человеческой личности.

«...Сократ исследовал нравственные добродетели и первый пытался давать их общие определения – ведь из рассуждавших о природе только Демокрит немного касался этого и некоторым образом дал определения теплого и холодного; а пифагорейцы – раньше его – делали это для немногого, определения чего они сводили к числам, указывая, например, что такое удобный случай или справедливость, или супружество. ...Две вещи можно по справедливости приписывать Сократу – доказательства через наведение и общие определения: и то и другое касается начала знания», – писал позднее философ Аристотель.

*Главнейшая цель воспитания, по Сократу – личное самосовершенствование человека, в образовании которого он выделял две, ступени: изучение этики и изучение специальных практических жизненных вопросов. Этот подход к воспитанию вытекал из основных положений психологической концепции Сократа.*

Кстати, Сократ не записывал свои рассуждения, считая, что только устное общение в живой беседе приводит к нужному результату – воспитанию личности.

Сократ связывал нравственность с поведением человека, рассуждая о том, что это благо, реализуемое в поступках людей. Однако для того, чтобы оценить тот или иной поступок как нравственный, надо предварительно знать, что такое благо. Поэтому Сократ был вынужден связать нравственность с разумом, подчеркивая, что добродетель состоит в знании добра и в действии соответственно этому знанию. Например, храбр тот человек, который знает, как нужно вести себя в опасности и поступает соответственно этим своим знаниям. Поэтому, главное: *надо обучать детей добру, показывать им разницу между хорошим и плохим, а потом уже оценивать их поведение. Осознавая разницу между добром и злом, человек начинает познавать и самого себя. Поэтому так важно раннее обучение детей, особенно таким знаниям, как добро и зло.*

Проанализировав развитие психики детей, формирование у них знаний об окружающем мире и о себе, Сократ пришел к выводу о том, что в основе этого процесса лежит развитие того, что заложено в душе ребенка. То есть доказал, что *психическое развитие – это саморазвитие, саморазвертывание врожденных способностей.*

Одним из важнейших положений Сократа была идея о том, что существует абсолютное знание, абсолютная истина, которую человек может познать в своем размышлении о природе вещей и передать другим. Однако абсолютное знание невозможно вложить в душу ребенка в готовом виде. Невозможна не только передача готового знания, но и передача отношения к нему, этических норм и понятий о нравственности и добродетели. Эти чувства можно только развивать из тех зародышей, что имеются в душе ребенка. Причем развивать их должен сам

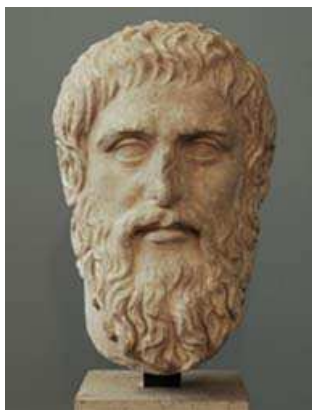
ребенок, а взрослый лишь помогает ему в этом процессе. Фактически речь идет о том, что бессознательное знание, которое до определенной поры дремало в душе ребенка, необходимо сделать осознанным, а потому активно и сознательно управляющим поведением. Актуализация врожденных знаний возможна под влиянием внутренней потребности в этом знании или внешнего побуждения. Таким внешним побуждением может стать восприятие какой-то вещи, а может и обучение. Поэтому Сократ одним из первых поднял вопрос о необходимости разработки метода, при помощи которого можно помочь актуализации знаний, заложенных в душе ребенка. Он считал, что такой метод основывается *на диалоге учителя и ученика, при котором учитель направляет течение мысли ребенка, помогая ему осознать необходимые для решения конкретной проблемы знания. Это и был знаменитый метод сократической беседы (его еще называют майевтика – родовспоможение)*. В ее основе лежал разработанный Сократом метод «наводящих размышлений», при помощи которых детей подводили к определенному знанию.

Таким образом, уже первые исследования психического развития приводили мыслителей Древней Греции к идее о необходимости применения полученных знаний о законах психической жизни к процессу обучения и воспитания детей.

И еще важно отметить, что в основе греческой, а позднее и римской систем воспитания лежало понятие «калокагатии» (совокупности добродетелей), то есть гармонического развития тела и души. Калокагатия понималась и как «красота», причем, имелась в виду и красота тела, и красота речи, и определенная самостоятельность в проявлении мысли. Формируя у учеников основы нравственного поведения, отвечающего основным законам калокагатии, особое внимание греки обращали на произвольность, на умение детей самостоятельно действовать, а не послушно следовать за волей взрослых. Поэтому большое значение придавалось развитию способности к самоанализу, приучению с раннего возраста осознанию и различению своих состояний и желаний. При этом, в основе правильного, желательного поведения лежало умение детей не только понимать

свой внутренний мир, свое состояние, но и владеть, управлять желаниями. Их приучали подчинять воле такие сильные желания, как голод, жажда, половое возбуждение. В Спарте, например, где воспитание отличалось особой строгостью, подростки проходили особый обряд – «сечение». Он совершался в конце первого периода общественного воспитания (в 14 лет) и назывался *агон*. Обряд публичного сечения у алтаря Артемиды был своеобразным состязанием в терпении и выносливости, которые считались одними из важнейших добродетелей спартанского общества. В некоторой степени, этот обряд можно считать своеобразной заменой обряда инициации, свойственным традиционным обществам. Прощедших это испытание считали настоящими мужчинами, хотя реальные права взрослого они получали спустя значительное время.

В развитии произвольности большое внимание уделялось физическим упражнениям, гимнастике, которая была обязательным предметом во всех древних школах – целью было приучить ребенка владеть своим телом, развить у него произвольность движения, следствием которой является, по мнению ученых, моральная произвольность, умение самостоятельно решать нравственные проблемы.



*Платон*

На факторы, обеспечивающие гармоническое развитие детей, и, прежде всего, развитие их интеллекта и нравственности, большое внимание обращали и такие выдающиеся ученые, которых можно по праву отнести к славной когорте зачинателей психологии, как Платон и Аристотель.

***Платон** (427–347 до н.э.) – великий древнегреческий философ, основатель Академии и родоначальник традиции, называемой платонизмом.*

*Исследуя психическое развитие, Платон пришел к выводу, что существует идеальный мир, в котором расположены души, или идеи вещей, то есть . те совершенные образцы, которые становятся прообразами реальных предметов. Совершенство образцов недостижимо для этих предметов, но заставляет их стремиться к сходству, соответствовать им. Таким образом, душа является не только идеей, но и целью реальной вещи.*

*Так как понятие неизменно, идея, или душа, с точки зрения Платона, постоянна, неизменна и бессмертна.*

*Платон впервые представил душу не как целостную организацию, а как опеределенную структуру, испытывающую давление противоположных тенденций, конфликтующих мотивов, диктуемых вожделеющей и страстной частями души, «которые не всегда возможно примирить при помощи разума». Эта идея Платона о внутреннем конфликте души стала впоследствии особенно актуальной в психоанализе.*

*Исследуя познавательные процессы, Платон говорил об ощущении, памяти и мышлении, причем, он стал первым ученым, заговорившим о памяти как о самостоятельном психическом процессе. Он дал ей определение – «отпечаток перстня на воске» – и считал ее одним из основных этапов «в процессе познания окружающего». Начиная с этого времени, развитие памяти становится одним из важнейших моментов в процессе обучения как в греческих, так и затем в римских школах. Важная роль памяти связана и с тем, что сам процесс познания у Платона, как и у Сократа, ассоциировался с припоминанием; таким образом, память представляется хранилищем всех знаний, как осознаваемых, так и не осознанных в данный момент. Идея Платона о знании как припоминании давала возможность соотносить взаимоотношения чувственного и рационального в душе человека. Это положение Платон наиболее полно развернул в диалоге «Менон», в котором, показав, как знание математики актуализируется в душе мальчика-раба, доказывал, что это знание всегда в нем было, но только под влиянием беседы актуализировалось в осознанное понятие.*

*Не меньшее значение для детской психологии имел и тот факт, что в основе системы обучения Платона лежал принцип передачи знаний путем образова-*

ния понятий. Проанализировав процесс актуализации знаний, Платон впервые пришел к исследованию генезиса понятий, попытался установить основные этапы их формирования. С этого времени в психологии исследовалось, главным образом, развитие вербального мышления, которое до начала XX в. считалось основным видом мышления. Тогда же появилось положение о том, что именно понятия являются главным продуктом мышления. Так, Платон писал, что «истинность мышления есть только там, где есть понятие, как его принцип и начало познания». Поэтому исследование мышления, этапов его развития, так же как изучение способов развития и коррекции мышления, вращалось вокруг этапов формирования понятий. Отголоски этого подхода видны и в исследованиях А. С. Выготского и Ж. Пиаже<sup>8</sup>, которые важнейшее место в своих теориях отводили изучению продуктов и процесса формирования понятий.

В то же время, Платон доказывал, что развернутый во времени и осознанный процесс логического мышления не может передать всю полноту знаний о вещи, так как опирается на исследование окружающих предметов, т.е. копий настоящих знаний о предметах.

Говоря о психическом развитии детей, Платон подчеркивал, что обучение учит их не только правильно мыслить, но и совершать правильные поступки, так как именно разум, мышление должны руководить поведением человека. С этой целью он считал необходимым уже в детском возрасте прививать привычку действовать под влиянием разума, а не чувств. Знание также гарантирует от ошибок, заблуждений, связанных с «неразличением» хорошего и плохого, так, как только тот, кто приобрел знание, осуществляемое в понятиях, гарантирован от того, чтобы вещи, различные по существу, в силу их случайных свойств и второстепенных сходств считать тождественными. Особенно важным это правило считалось при формировании поведения детей, так как необходимость сознательного выполнения общественных норм и правил поведения представлялась одним из важных критериев уровня их социализированности.

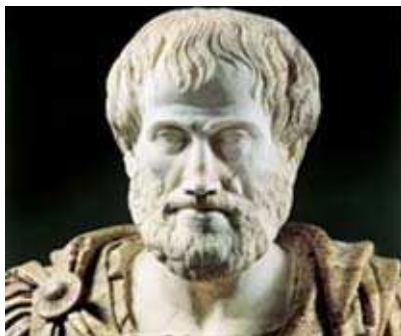
Не менее важным для Платона был и вопрос об исследовании индивидуальных склонностей и способностей детей, особенно с точки зрения их профессиональной пригодности и будущего социального статуса. Требования к профессиональной идентификации, так же, как и к формированию понятийного мышления и произвольной и сознательной регуляции поведения, являлись одним из главных положений теории коллективного воспитания Платона, основы которой он подробно изложил в своем диалоге «О государстве». Он писал о

---

<sup>8</sup> **Жан Пиаже** (1896-1980) – швейцарский психолог и философ, известен работами по изучению психологии детей, создатель теории когнитивного развития и философско-психологической школы генетической психологии (другое название – генетическая эпистемология).

*необходимости профессионального отбора и тестирования детей, поскольку уже в детстве можно оценить не только интеллектуальный уровень, но и склонности ребенка, и воспитывать согласно его будущему предназначению. Для этого необходимо изучать особенности души каждого ребенка, выявляя качества, присущие мудрецу, воину или ремесленнику. Кроме наблюдения за поведением и склонностями детей в процессе обучения, при такой диагностике Платон считал необходимым основываться и на осознанных предпочтениях и самоотчетах самих детей, которые должны осознавать свои склонности и способности. Адекватная самооценка своих способностей к определенному виду деятельности, по мнению Платона, одно из важнейших качеств взрослого разумного человека. Но приучать к осознанию себя и формировать адекватную самооценку важно уже в детстве, раскрывая перед детьми содержание раз личных видов деятельности, которые необходимы для выполнения обязанностей, связанных с определенной профессией, помогая им осознать наличие у них этих способностей.*

Идеи Платона о психике, ее функциях и этапах развития были переосмыслены в концепции Аристотеля.



*Аристотель*

Известный греческий ученый **Аристотель** был одним из самых выдающихся ученых Греции. Он заложил основы многих наук, оставив заметный след и в развитии возрастной психологии.

**Аристотель** (др.-греч. *Ἀριστοτέλης*) (384 до н. э., Стагир – 322 до н. э., Халкида) – древнегреческий философ и ученый. Ученик Платона.

Говоря о том, что душа есть форма осуществления способного к жизни тела, Аристотель подчеркивал, что тело от души отделить нельзя. Тем самым отвергались различные версии о прошлом и будущем души, способах ее соединения с внешним для нее материальным телом и т.п. Не сама по себе душа, но тело благодаря ей учится, размышляет и действует. Первичный уровень этих отношений представлен в процессах питания («растительная душа») как ассимиляция живым телом необходимых для его существования материальных веществ.

Душа обладает различными способностями как ступенями ее развития: растительной, чувственной и умственной (присущей только человеку). Рассматривая способности души, Аристотель акцентировал внимание на чувственных впечатлениях, т.е. на способности ощущать, которую он трактовал как особое уподобление органа чувств внешнему объекту. Однако здесь, в отличие от питания, усваивается не материал, а форма объекта. Рассматривая генезис мышления, Аристотель, вопреки своему постулату о нераздельности души и способного к жизни тела, полагал, что разум в его высшем, сущностном выражении есть нечто отличное от тела и не смешиваемое с ним. Иерархия уровней познавательной деятельности завершалась «верховным разумом» (нусом), который не смешивается ни с чем телесным и внешним.

Аристотель говорил о том, что анализ внешних впечатлений, данных в ощущениях, может привести к абсолютно новому знанию, аналогов которому нет ни в душе человека, ни во всеобщем разуме – нусе, являющемся хранилищем всех знаний в разумной части души. После смерти человека разумная часть его души не умирает, а соединяется с нусом, пополняя его содержание. Разумная часть души, получаемая каждым ребенком при рождении, хранит в себе те знания, которые имелись во всеобщем разуме на момент его рождения. Однако содержание нуса не является вечным и неизменным, как содержание души у Платона, так как открытия, совершенные отдельными людьми, входят во всеобщий разум, обогащая его, а потому каждое новое поколение людей получает новое, обогащенное содержание души. Поэтому интуитивное мышление, как и у Платона, у Аристотеля сводится к актуализации тех знаний, которые уже имеются в разумной части души, а творческое мышление основывается на собственном опыте, переработанном человеком.

Начало познания – это чувственная способность. Она запечатлевает форму вещей, подобно тому, как «воск принимает отпечаток печати». В таком процессе уподобления живого тела внешним объектам Аристотель придавал большое значение особому центральному органу, названному «общим чувствилищем». Этим центром познаются общие для всех ощущений качества – движение, величина, фигура и т.п. Благодаря ему становится возможным также различение субъектом модальностей ощущений (цвета, вкуса, запаха и др.).



Внешние впечатления организм запечатлевает в виде образов «фантазии» (под этим понимались представления памяти и воображения). Они соединяются по законам ассоциации трех видов – смежности (если два впечатления следовали друг за другом, то впоследствии одно из них вызывает другое), сходства и контраста. Эти открытые Аристотелем законы стали основой направления, которое впоследствии назвали ассоциативной психологией.

Данные, полученные при исследовании психического развития, Аристотель использовал и для разработки методов воспитания и обучения детей. Он считал, что ассоциации связаны с чувствами удовольствия и неудовольствия, а потому их можно использовать при формировании социально одобряемых форм поведения. Особое внимание ученый обращал на развитие интеллекта, подчеркивая, что в этом процессе значительную роль играет не только мышление, но и другие психические процессы, прежде всего восприятие. Поэтому Аристотель критиковал преимущественно вербальный способ обучения, практиковавшийся в школах Древней Греции (беседы, чтение и заучивание текстов), и доказывал, что надо учить ребенка рассматривать и исследовать окружающий мир, связывать между собой на основе ассоциаций сходное в окружающих предметах и, обобщая собственный опыт, формулировать понятия.

К важным частям психологической системы Аристотеля относится проведенное им разграничение теоретического и практического разума. Принципом такого разграничения послужило различие между функциями мышления. Если результатом теоретического мышления является накопление знаний, то практическое мышление направлено на руководство поведением. Изучая развитие теоретического мышления, Аристотель исследовал генезис образования понятий у детей. Он утверждал, что у них сначала формируются общие понятия, а только затем единичные, например, дети сначала говорят «отец» или «мать», подразумевая всех мужчин и женщин, а впоследствии дифференцируют эти понятия. При этом он подчеркивал, что знание как таковое не делает человека нравственным. Его добродетели зависят не от знания и не от природы, потенциально наделяющей индивида задатками, из которых в дальнейшем могут развиваться его качества. Нравственное поведение формируется в реальных поступках, придающих человеку определенную чеканку. Поэтому так важно с раннего детства направлять поведение ребенка, формируя не только его действия, но и отношение к ним. Не менее важны индивидуальный, а не усредненный подход к обучению и воспитанию, учет всего комплекса индивидуальных особенностей ребенка, а не только его предназначения к той или иной общественной роли, как считал Платон.

Человек есть то, что он сам в себе воспитывает, вырабатывает благодаря собственным поступкам.

*Аристотель впервые заговорил о природосообразности воспитания и необходимости соотношения педагогических методов с уровнем психического развития ребенка. В качестве основы он предложил периодизацию, основой которой явилась выделенная им структура души. Он разделил детство на три периода: до 7 лет, от 7 до 14 и от 14 до 21 года. Для каждого из этих периодов должна быть разработана определенная система воспитания, соответствующая основным закономерностям данного возрастного периода. Таким образом, можно сказать, что он разработал первую в истории науки педагогическую периодизацию.*

*Например, говоря о дошкольном возрасте, Аристотель подчеркивал, что в этот период важнейшее место занимает формирование растительной души, поэтому для маленьких детей большое значение имеет режим дня, правильное питание, гигиена. В то же время, для школьников необходимо развивать и другие свойства души, в частности, движения (при помощи гимнастических упражнений), ощущения, память, стремления, причем нравственное воспитание должно основываться на упражнении в нравственных поступках.*

*Платон, говоря о нравственности, подчеркивал, что нравственно только абсолютно правильное и совершенное поведение, а любые отклонения от правила, даже с самыми лучшими целями, уже являются проступком. В то же время, Аристотель, и в этом его колоссальная заслуга именно для формирования основ морального развития детей, подчеркивал значение самого стремления к нравственному поведению. Таким образом, он не перечеркивал, а поощрял попытки, пусть и неудачные, ребенка «быть хорошим», давал ему дополнительную мотивацию к подобным поступкам.*

*Аристотель писал о важности воспитания чувств у детей, подчеркивая необходимость умеренности и разумного соотношения чувств с окружающим. Большое значение он придавал и аффектам, которые возникают независимо от воли человека и борьба с которыми невозможна. Поэтому он и говорил о роли искусства, прежде всего, искусства драматического, которое, вызывая соответствующие аффекты у зрителей и слушателей, способствует катарсису, то есть очищению от аффекта, одновременно обучая и детей, и взрослых культуре чувств.*

*Аристотель доказывал, что эмоциональное подкрепление помогает ребенку различать хорошее и плохое, оно является первым этапом в формировании понятий добра и зла, которые уже безэмоциональны. Таким образом, чувства и произведения искусства, которые их вызывают, по мнению Аристотеля, служат некими ступеньками в процессе познания, дают возможность перейти от частного к общему, формируя основу чистого разума. При этом не надо бояться показывать и дурные образцы, считал ученый, так как ребенок должен знать и о них, и лучше пережить их в воображении, чем стремиться к ним в реальной жизни, как часто бывает при сокрытии дурного от детей. Поэтому, в отличие*

*от Платона, который считал необходимым жестко регламентировать чтение и прослушивание музыки, Аристотель признавал полезность разнообразных жанров, а не только маршей или гимнов, воодушевляющих людей на работу.*

На основе теоретических положений психологических концепций выдающихся ученых в Древней Греции разрабатывались основные технологии обучения и воспитания детей. В школах детей не заставляли зубрить материал, хотя и обращали большое внимание на развитие памяти как основы накопления знаний. Большое внимание, как и советовал Сократ, уделялось *непосредственному контакту между учителями и учениками*, поэтому уроки фактически представляли собой беседы и рассуждения, обмен мнениями между ними. Это было связано не только преимущественно с вербальным способом преподавания, но и с особым отношением к слову, которое было характерно для ученых Древней Греции.

Наибольшее значение слову придавалось в школе *стоиков*<sup>9</sup>. Они отождествляли слово с законом, которому подчиняется и природа, и человек, и космос. Сравнивая слово с «огненным пламенем», которое единственно и может успокоить человека в его житейских невзгодах, стоики считали, что оно существует независимо от реального предмета и представляет собой не только его название, но и суть. Вероятно, о таком отношении писал замечательный русский поэт Гумилев: *«В оный день, когда над миром новым Бог склонял лицо свое, тогда солнце останавливали словом, словом разрушали города»*. Поэтому, несмотря на попытки Аристотеля ввести новые формы обучения, его преимущественно вербальный характер оставался неизменным не только в Древней Греции, но и в Риме.

Таким образом, в работах ученых древности впервые были сформулированы многие проблемы психического развития де-

---

<sup>9</sup> **Стоики (стоицизм)** - философская школа, возникшая в Афинах ок. 300 г. до н. э. во времена раннего эллинизма и сохранившая влияние вплоть до конца античного мира. Именованная получила по названию портика *Стоа Пойкиле* (букв. «расписной портик»), где основатель стоицизма Зенон Китийский впервые самостоятельно выступил в качестве учителя. Стоики считали, что все в природе находится в движении.

тей, прежде всего, вопросы, связанные с развитием интеллекта, творческой деятельности, а также с изучением роли индивидуальных качеств и способностей в становлении поведения, формировании активной, социально адаптированной личности ребенка. Так, в этот период в возрастной психологии исследовались проблемы генезиса понятий, условий, способствующих правильной социализации детей, факторов, влияющих на психическое развитие. Тогда же впервые появилась и идея о гармоническом развитии человека, которое понималось как развитие знаний, творческих способностей, укрепление тела.

**Следует запомнить:** Гераклит, генезис, Логос, внешние чувства, диалектика, противоположности, мировой год, Протагор, софисты, сенсуализм, релятивизм, Демокрит, атом, ощущения и мышление, эйдопы, всеобщий детерминизм, «хорошо мыслить, хорошо говорить и хорошо делать!», Сократ, личное самоусовершенствование, изучение этики и изучение специальных практических жизненных вопросов, саморазвитие, саморазвертывание врожденных способностей, устное общение, актуализация врожденных знаний, майевтика, калокагатия, Платон, Выготский Л.С., Пиаже Ж., стойки, нус, Аристотель, растительная душа, фантазии.

## ***Вопросы и задания по Главе 2***

1. Подготовьте сообщение о Гераклите.
2. Подготовьте сообщение о Протагоре.
3. Подготовьте доклад о Сократе.
4. Подготовьте доклад о Платоне.
5. Подготовьте доклад об Аристотеле.
6. Составьте тезисные планы основных положений учений вышеперечисленных философов, касающихся проблем психологии.
7. Начните составление словаря терминов и фамилий.
8. Как воспринимается вами сегодня понятие о всеобщем детерминизме?

### **Глава 3. Учения психологов и педагогов эпохи эллинизма и в средние века**

Исследования закономерностей психического развития продолжались и в новом этапе развития греческого общества, так называемом периоде *эллинизма*, который связан с распространением греческой науки и культуры по всему миру после походов Александра Македонского. Это привело к более тесным связям с восточной культурой и расцвету не только точных наук, но и театра, поэзии.

Внимание к человеку, к личности, к причине его свободных поступков, мотивации поведения, физической организации – все это привело к тому, что интерес ученых сместился от исследования законов развития природы и космоса к изучению факторов, влияющих на становление и существование психической сферы. При этом новые исследования возрастных особенностей основывались на достижениях выдающихся психологов – будущих классиков науки и искусств.

В римских школах, надо заметить, судя по источникам, сохранялись традиционные подходы к воспитанию и обучению детей. Особое внимание римские, как и греческие, педагоги и психологи (не называясь и не считаясь таковыми) обращали на развитие у детей памяти, которую со времен Платона считали одним из главных психических процессов, основу накопления знаний. Большое значение придавалось и исследованиям способностей детей.

Известный римский ученый *Квинтилиан*<sup>10</sup>, связывая одаренность с ораторскими способностями, к основному признаку умственных способностей относил *память*, которая проявляется в двух свойствах – быстрой и легкой восприимчивости и долгом удержании приобретенного.

---

<sup>10</sup> **Марк Фабий Квинтилиан** (ок. 35 - ок. 96) – римский ритор (учитель красноречия), автор «Наставлений оратору» (*Institutio oratoria*) – самого полного учебника ораторского искусства, дошедшего до нас от античности.



*Квинтилиан*

Другим признаком умственных способностей является раннее развитие в ребенке стремления к подражанию, в котором обнаруживаются острота и переимчивость. При этом быстрота переработки информации, гибкость мышления, так же, как и креативность, способность к творчеству, которая сейчас признана одной из ведущих характеристик одаренных детей, не считались признаками одаренности. Это говорит о том, что Квинтилиан, так же, как впоследствии *Гельвеций*<sup>11</sup>, оценивал способности не с точки зрения скорости или легкости обучаемости, понимания нового материала, а по уровню выполнения задания, интересу и серьезности, проявляемым в процессе работы, что свойственно больше настойчивым и внимательным, чем импульсивным и творческим детям. Такой подход во многом был связан не только со значительной ролью, которая отводилась памяти в структуре способностей, но и с самим характером обучения, которое, как и в Древней Греции, имело преимущественно

---

<sup>11</sup> **Клод Адриан Гельвеций** (1715-1771) – французский литератор и философ-материалист утилитарного направления; идеолог французской буржуазии эпохи Просвещения.

вербальный характер и одной из важнейших целей которого было развитие ораторских способностей учеников.

В это же время появляются новые исследования индивидуальных особенностей детей, причем учитывались не только их способности и интересы, но и их отношение к стилю общения с учителем. Тот же Квинтилиан писал о том, что одних детей надо держать в строгости, а другие лучше учатся, если их часто хвалить и поощрять.

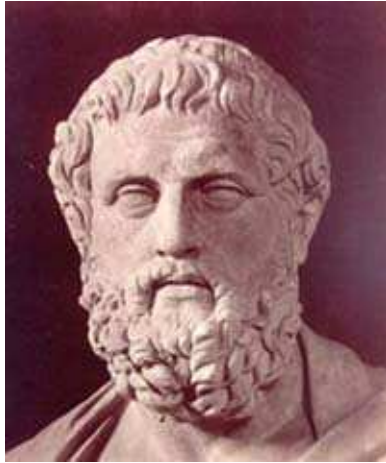
Кстати, в римских школах развитию красноречия придавалось еще большее значение, чем в греческих, причем, умение заключить свою мысль в красивую и правильную поэтическую форму связывалось с усвоением моральных норм. Проблема этического, нравственного развития и формирования нравственной, социально адаптированной личности ребенка в эллинистический период выходит на первый план и становится одной из важнейших проблем психологической науки.

И логика развития самой науки, и логика развития общества привели к тому, что этические вопросы стали занимать все более значимое место в общественном и научном сознании. Необходимо отметить, что в науке того времени не существовало единой точки зрения на проблему соотношения поведения и нравственности, и ведущие психологические школы эллинизма по-разному отвечали на вопрос о том, что является нравственным и безнравственным, какое поведение следует рассматривать как социально желательное.

Большое значение (особенно для детской и педагогической психологии) имели и дискуссии о том, обязан ли человек подчиняться внешним правилам, законам общества или же он должен следовать только собственным представлениям о добре и зле, собственным желаниям и нормам. Соответственно по-разному строился и процесс воспитания ребенка, формирования у него разных мотивов и правил поведения, разных эмоциональных и этических эталонов. Большую роль в этом процессе многие ученые отводили искусству, прежде всего, искусству драмы, в которой эти вопросы находили воплощение — в образах наиболее известных героев. Еще в доэллинистиче-

ский период драматурги уделяли значительную долю внимания проблеме этического детерминизма, свободе воли и нравственности человека.

Одним из первых эту проблему анализировал еще *Софокл*<sup>12</sup> в своей трагедии «Эдип». Рассматривая легенду о царе Эдипе, Софокл исходил из того, что единственной детерминантой<sup>13</sup>, определяющей жизнь человека, является воля Богов. Все законы, в том числе, законы этические, даются только ими, они могут карать или миловать человека, причем субъективная оценка человеческих поступков как хороших или плохих не имеет существенного значения, важно только, как эти поступки рассматриваются богами.



*Софокл*

В трагедии Софокла Эдип показан добрым, хорошим человеком, который следует всем этическим заповедям, чтит богов и общественные законы. Однако этот хороший, честный, богобо-

---

<sup>12</sup> **Софокла** (495 г. до н. э. - 405 г. до н. э.) – знаменитый афинский трагик.

<sup>13</sup> **Детерминация, детерминизм, детерминанта** (от лат. *determino* – определяю) – определяющее начало; событие или явление, оказывающее непосредственно-причинное или иное влияние на другое событие или явление.

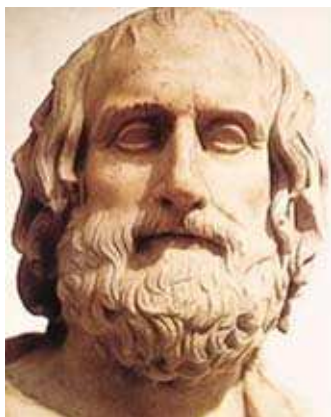


язненный человек с самого рождения был обречен на несчастья, потому что его род (а не он лично) был в стародавние времена проклят богами. Поэтому, несмотря на отсутствие субъективного греха, судьба его складывается роковым образом, он совершает, не зная того, богопротивные, греховные проступки, за которые и наказывается. Таким образом, Софокл утверждает бессилие человека, его беспомощность перед лицом богов, их волей. Однако другой древнегреческий драматург, *Еврипид*<sup>14</sup>, возражает против такого подхода к проблеме свободы воли, оценки поведения человека. Он, как позднее мыслитель *Эпикур*<sup>15</sup>, настаивает на том, что источник нравственности – в самом человеке, он сам и совершает свои поступки, и судит о них, оценивает их как нравственные или безнравственные. Героиня трагедии Еврипида «Медea» не только сама решает, каким образом ей поступить, ориентируясь исключительно на свои намерения и желания, но и в оценке своих действий исходит не из того, насколько этот поступок хорош или нравственен для всех, а насколько он хорош для нее. Поэтому она без малейших угрызений совести нарушает принятые на себя обязательства, самовольно слагая сан жрицы, предает отца и братьев, мстит мужу, убивая своих детей, а потом, добиваясь власти над вторым мужем, стремится к смерти своего пасынка. Еврипид одним из первых заговорил о ценности индивидуума, о праве личности самой определять свое поведение и устанавливать собственные этические нормы.

---

<sup>14</sup> **Еврипид** (также Эврипид, 480-406 до н. э.) – древнегреческий драматург, представитель новой аттической трагедии, в которой преобладает психология над идеей божественного рока.

<sup>15</sup> **Эпикур** (342/341 до н. э. – 271/270 до н. э.) – древнегреческий философ, основатель эпикуреизма в Афинах («Сад Эпикура»), в котором развил этику наслаждений в сочетании с Демокритовым учением об атомах.



*Еврипид*

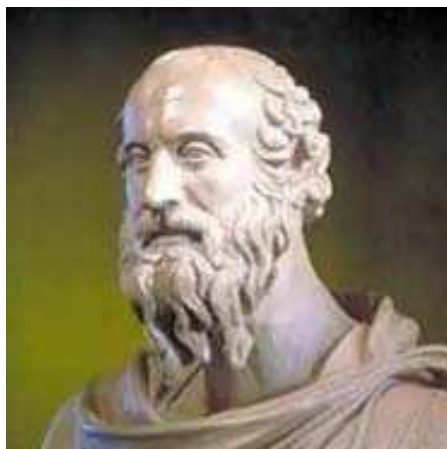


*Ф. Ницше*

Таким образом, впервые появляется мысль о том, что сильная, значительная личность имеет право жить по своим законам, иметь собственную позицию, и ее поступки надо оценивать по другим этическим нормам. Уже в наше время эта

идея о сверхчеловеке была развита Ницше<sup>16</sup>, стала популярной и получила развитие во многих философских и художественных произведениях.

Таким образом, в проблеме социализации детей, соотношения индивидуальных особенностей и общественных норм и правил поведения, которая поднималась уже в работах Платона и Аристотеля, появлялись дополнительные аспекты. В этом контексте важное значение приобретает вопрос *свободы воли*, так как, если человек не властен над своими поступками, то невозможно установить этические законы, по которым его можно судить. Как, например, мы можем осудить вора или убийцу, если самой судьбой ему предписано совершить данный грех? Точно так же мы не можем наградить добродетельного человека, если его хорошее поведение зависит не от его высокой нравственности, а от судьбы, и в других обстоятельствах он может совершить и бесчестные поступки...



*Диоген*

---

<sup>16</sup> **Фридрих Вильгельм Ницше** (1844-1900) – немецкий философ, композитор, культуролог, представитель иррационализма. Он подверг резкой критике религию, культуру и мораль своего времени и разработал собственную этическую теорию. Интерпретация его трудов довольно затруднительна и до сих пор вызывает много споров.

Основные расхождения между различными психологическими школами заключались не столько в анализе мотивов поведения (так, практически все ученые доказывали ценность и самодостаточность личности), сколько в содержании социально желательного поведения, в том числе, взаимоотношений между личностью и обществом в целом и ребенком, и взрослым, в частности. Школа философов-киников<sup>17</sup> в свое время исходила из того, что истинная личность должна проявлять негативизм, демонстративное игнорирование общественного мнения. С их точки зрения, каждый человек самодостаточен, то есть имеет все необходимое для духовной, этической жизни в себе самом. Однако, как подчеркивал один из ведущих ученых этой школы *Диоген Синопский*<sup>18</sup>, не каждый человек способен понять себя, прийти к самому себе и довольствоваться тем, что он имеет в себе. Люди привыкли к помощи общества, других людей, к комфорту. *Поэтому единственный путь к нравственному совершенству – это путь к себе, путь, ограничивающий контакты и зависимость от внешнего мира. Лучше всего таким самосовершенствованием заниматься с раннего детства, поэтому должны быть специальные школы киников для детей, хотя такое обучение возможно и в зрелом возрасте.*

Путь нравственного развития и обучения в этих школах состоял из трех ступеней – *аскеза*<sup>19</sup>, *ападейкия*<sup>20</sup> и *автаркия*<sup>21</sup>.

---

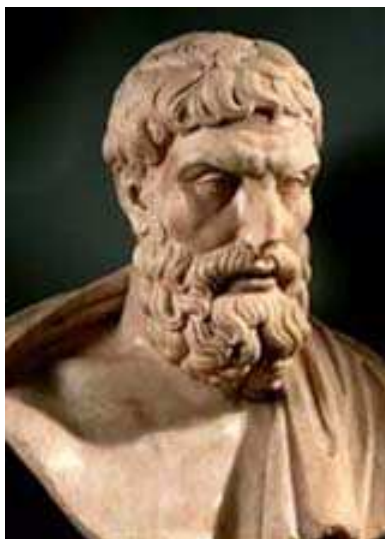
<sup>17</sup> **Киники** (от Киносарг, холм и гимнасий в Афинах; лат. – циники), одна из так называемых сократических философских школ Древней Греции. Ее представители (*Антисфен*, *Диоген Синопский*, *Кратет* и др.) стремились не столько к построению законченной теории бытия и познания, сколько к отработке и экспериментальной проверке на себе определенного образа жизни.

<sup>18</sup> **Диоген Синопский** (около 412 до н. э. – 323 до н. э.) – древнегреческий философ, ученик Антисфена, основателя школы киников.

<sup>19</sup> **Аскеза** (от греч. *ασκησις* – «упражнение») – вид духовной практики, преднамеренное самоограничение, самоотвержение, либо исполнение трудных обетов, порой включающий в себя самоистязание. Цель аскезы – достичь определенных духовных целей либо приобрести сверхъестественные способности. Подобная практика широко распространена во всех типах традиций и культур.

<sup>20</sup> **Ападейкия** - здесь – игнорирование знаний, накопленных обществом.

Фактически, киники, стремясь к независимости, говорили не столько о самодостаточности, сколько о негативной реакции, негативизме по отношению к обществу, эпатируя общественное мнение. Не достигалась чаще всего и та нравственная цель, которую они ставили перед собой, – достижение свободы и покоя.



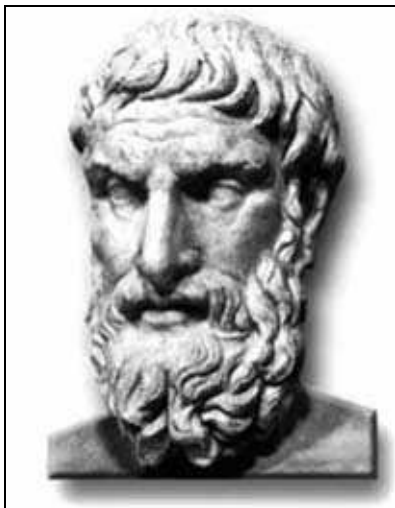
*Эпикур*

Более распространенным был подход известного греческого философа Эпикура (см. выше), который доказывал, что не негативизм, а отчуждение, уход от общества есть наиболее этически верный путь духовного саморазвития и самосовершенствования. Эпикур считал, что единственным источником добра и зла является сам человек, он же сам – главный судья собственных

---

<sup>21</sup> **Автаркия** – в первоначальном значении термин «автаркия» обозначал независимость личности от вещей внешнего мира или других людей (Платон, Аристотель), жизненный идеал киников и стоиков: мудрецу «достаточно самого себя».

поступков. Таким образом, источник активности, так же, как и источник морали, в самом человеке.



*Тит Лукреций Кар*

Последователь Эпикура известный римский ученый, философ и поэт *Тит Лукреций Кар*<sup>22</sup> в своей поэме «О природе вещей», доказывая ведущую роль чувств, писал: *«Неужели не видно, что об одном лишь природа вопит и что требует только, чтобы не ведало тело страданий, а мысль наслаждалась чувством приятным вдали от сознания заботы и страха?»*.

Однако с точки зрения возрастной психологии, вопросов воспитания и социализации детей в позиции Эпикура и Кара были и уязвимые места, так как в том случае, если человек в себе и только в себе находит силы для своей деятельности, сам себя и наказывает, и поощряет, у него отсутствует необходимая для многих опора, помогающая преодолеть трудности и искушения, дающая надежду на то, что кто-то оценит его поведение и

---

<sup>22</sup> **Тит Лукреций Кар** (ок. 99-55 до н. э.) – римский поэт и философ. Считается одним из ярчайших приверженцев атомистического материализма, последователем учения Эпикура.

наградит. Если ребенка, как говорил Эпикур, учить опираться только на собственные силы, не бояться неудач и осуждения, то такое воспитание, безусловно, поможет быстрее найти свою дорогу сильным людям, но может быть болезненно и даже опасно для слабых, которым нужна помощь и поддержка. Эпикур считал, что страх перед учителями, так же, как и перед богами, тормозит развитие человека. Однако наказание является не только острасткой и бичом для непослушных, оно помогает слабым людям держать себя в узде и не преступать закон. Оно еще и помогает тревожным и медлительным детям ориентироваться в окружающем мире, показывает им границы собственных возможностей. Для многих детей (и для некоторых взрослых) пропадает и прелесть поступка, за который никто не похвалит. Поэтому проповедуемый Эпикуром подход к воспитанию не мог быть приемлем для всех и давал хороший эффект в основном для решительных и уверенных в себе детей.

Современные психологи и педагоги все еще решают вопрос о том, какой стиль общения наиболее благоприятен для детей – авторитарный или демократический. Данные многих отечественных и зарубежных ученых показывают, что *демократический стиль* (о котором фактически и говорил Эпикур) наиболее благоприятен для сильных, импульсивных, гибких детей, но не всегда пригоден для слабых, инертных и тревожных.

О внутренней независимости, автономии человека говорили и упоминаемые выше стоики. Они подчеркивали необходимость ранней социализации, подчинения законам, действующим в данном обществе, говоря о том, что каждый должен «честно выполнять возложенную на него роль». Эта школа разрабатывала более приемлемую для большинства людей этическую концепцию и постепенно получала широкое распространение. Она зародилась еще в Древней Греции. Постепенно приобретая все большую популярность, их концепция завоевывала новые слои общества, и в римский период эта школа была одной из самых известных и распространенных, к ней принадлежали многие известные политики, в том числе

философы, ученые, сенаторы – *Сенека*<sup>23</sup>, *Катон Младший*<sup>24</sup>, *Цицерон*<sup>25</sup>, *Брут*<sup>26</sup>, император *Марк Аврелий*<sup>27</sup>. Стоики признавали наличие в природе активного и пассивного начал, связывая их с причиной и материей. Сенека писал, что «...материя костенеет в неподвижности, причина же, или разум, вороочает материю как хочет, придавая ей форму ... так в статуе существует и материя – бронза, и причина – художник, который придает материи обличье». Приложив понятие о причине к судьбе человека, стоики построили свое учение о психической активности, свободе воли и нравственности.



*Катон Младший*

---

<sup>23</sup> **Луций Анней Сенека** (4 до н. э. – 65) – римский философ-стоик, поэт и государственный деятель. Воспитатель Нерона и один из крупнейших представителей стоицизма.

<sup>24</sup> **Марк Порций Катон** (известен также как Младший; 95 год до н. э. – 46 год до н. э.) – древнеримский политический деятель.

<sup>25</sup> **Марк Туллий Цицерон** (106 до н. э. – 43 до н. э.) – древнеримский политический деятель, оратор и философ.

<sup>26</sup> **Марк Юний Брут** (85 до н. э. – 42 до н. э.) – римский политический деятель, писатель и военачальник из плебейского рода Юниев, известный как убийца Гая Юлия Цезаря.

<sup>27</sup> **Марк Аврелий Антонин** (121-180) – римский император (161-180) из династии Антонинов, философ, представитель позднего стоицизма. Последний из пяти хороших императоров.



Одним из главных моментов концепции стоиков был вопрос о свободе духа. Ни одно из положений их учения не может сравниться по важности с ее утверждением. Однако, провозглашая абсолютную свободу личности, они подчеркивали, что свобода духа не тождественна свободе действия.



*Сенека*

Противопоставляя духовную, внутреннюю свободу свободе поведения, свободе внешней, стоицизм исходил из того, что в мире есть только три категории – благо, зло и безразличие. Благо – все то, что соразмерно с природой человека, в том числе, выдержка, умеренность, разум. Зло – излишества, аффекты. А безразличие – это то, что относится только к внешней стороне жизни людей, то есть богатство и бедность, смерть, болезнь или здоровье. Понимание того, что ни богатство, ни власть ничего не прибавляют к внутренней силе человека, помогает ему преодолеть аффекты и не впадать в ярость или отчаяние при разорении или болезни.



*Марк Аврелий*

Таким образом, один из главных постулатов этой школы заключался в том, что человек не может быть абсолютно свободным, так как он живет по законам того мира, в который попадает. Стоики писали о том, что человек является только актером в той пьесе, которую ему предоставила судьба (предвосхищая слова В. Шекспира о том, что весь мир – театр...). При этом он не может выбрать ни пьесы, в которую он попал, ни своей роли. Это ему дано его судьбой, роком, который никто не может изменить.



*Б. Спиноза*

Понимание своей роли и своего предназначения в жизни дает человеку ощущение свободы, которая, таким образом, является познанной необходимостью, о чем позднее писал известный ученый XVII в. Б. Спиноза<sup>28</sup>.

О внутренней свободе, свободе самопознания и творчества, которая помогает преодолеть самые тяжелые обстоятельства, писал позднее и основатель логотерапии («лечения словом») В. Франкл<sup>29</sup>, который развивал идеи стоиков на современном материале, полученном психологической наукой.

Этика стоиков наполнена нормативным нравственным содержанием, в котором важное место занимает традиционное для римской школы убеждение в существовании нравственной нормы, особенно ярко проявляемой при воспитании детей.



*В. Франкл*

---

<sup>28</sup> **Бенедикт Спиноза** (рожд. Барух Спиноза, 1632-1677) – нидерландский философ-рационалист, натуралист, один из главных представителей философии Нового времени

<sup>29</sup> **Виктор Франкл** (1905–1997) – австрийский психиатр и психолог. Автор концепции логотерапии, согласно которой движущей силой человеческого поведения является стремление найти и реализовать существующий во внешнем мире смысл жизни. Человек не задает этот вопрос, а отвечает на него своими реальными поступками. Роль смысла выполняют ценности – смысловые универсалии, обобщающие опыт человечества.

Давая советы учащимся, Сенека писал о том, что *надо быть направляемыми, а не исправляемыми. Доказывая, что задачей воспитания является направление учащихся по пути морального самосовершенствования, он говорил о связи нравственности с разумом и самообладанием.*

Необходимо отметить, что в концепции стоиков не было мыслей о пассивности, беспомощности людей, наоборот, она была преисполнена веры в человека, в могущество его разума. Сенека писал о том, что деятельный человек не станет отчаиваться, если у него что-либо не получается. Такой человек на минуту остановится, вздохнет, скажет: «Не судьба!», улыбнется и снова примется за дела. С ранних лет детям внушали, что они могут абсолютно все понять и преодолеть. Марк Аврелий в своем наставлении юношам писал: «Если тебе недоступно что-то, не думай, что это недоступно всем, но если это доступно кому-то, то и тебе также, ибо ты – человек». Таким образом, каждый ребенок должен был понять, что, несмотря на внешние ограничения (бедность, болезнь, рабство и т.п.), в нравственном и интеллектуальном плане он ничем не отличается от более удачливых сверстников, и потому законы и требования для него те же, что и для них.

**Следует запомнить:** эллинистический период, становление и существование психической сферы, Квинтилиан, Гельвеций, эмоциональные и этические эталоны, детерминанта, Эпикур, Софокл, Еврипид, Эсхил, Ницше, ценность индивидуума, социализация детей, философы-киники, стоики, Диоген Синопский, Зенон, нравственное совершенство, аскеза, ападейкия, автаркия, Тит Лукреций Кар, демократический стиль, Сенека, Катон Младший, Цицерон, Брут, Марк Аврелий, Б. Спиноза, В. Франк, две формы свободы – внешняя и внутренняя, самосовершенствование.

### **Вопросы и задания по Главе 3**

1. Дайте общее представление об эллинизме.
2. В чем причины смещения интересов ученых от исследования законов развития природы и космоса к изучению

факторов, влияющих на становление и существование психической сферы?

3. В чем заключаются заслуги Квинтилиана перед мировой психологией?

4. О каких признаках умственных способностей говорили Квинтилиан и впоследствии Гельвеций?

5. Почему в римских школах придавали такое большое значение красноречию?

6. Какие проблемы развития личности выходят на первый план в эллинистический период?

7. Какое значение и почему имели дискуссии о том, обязан ли человек подчиняться внешним правилам, законам общества или же он должен следовать только собственным представлениям о добре и зле, собственным желаниям и нормам?

8. Расскажите и роли произведений Софокла в постановке проблем психологии.

9. Дайте определение понятия *доминанта* в психологии.

10. Какую роль в развитии и постановке психологических проблем сыграли трагедии Эсхила и Еврипида?

11. Расскажите о философии Эпикура.

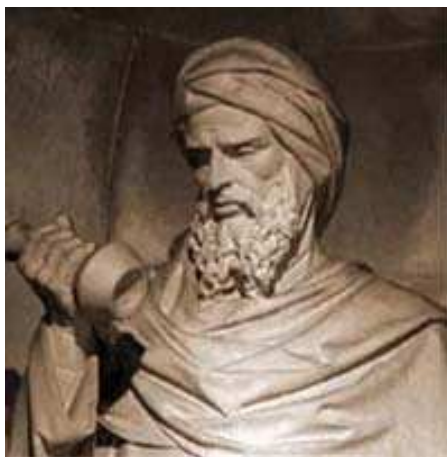
12. Подготовьте сообщения о философии киников, стоиков.

13. Подготовьте доклады о судьбе и философии Марка Аврелия, Сенеки, Тита Лукреция Кара, Виктора Франкла.

14. Продолжите работу над словарем имен и терминов.

## Глава 4. Восток: философия и психология

С VIII по XI века исследования психического развития и способов влияния на этот процесс, велись, главным образом, на Востоке, куда переместились основные психологические и философские школы из Греции и Рима. Большое значение имел факт, что арабские ученые настаивали на том, что *исследования психического развития детей должны основываться не только на философских концепциях о душе, но и на данных естественных наук, и, прежде всего медицины.*



*Аверроэс*

Известный арабский мыслитель *Ибн Рушд (Аверроэс)*<sup>30</sup> доказывал, что, следуя Аристотелю, необходимо изучать неразрывные связи между функциями организма и теми ощущениями, чувствами, мыслями, которые человек испытывает в качестве процессов, присущих его душе. Как врач, Ибн Рушд, тщательно изучая

---

<sup>30</sup> **Ибн Рушд**, Ибн Рошд Абу-ль-Валид Мухаммед ибн Ахмед (латинизированное – Аверроэс) (1126-1198), арабский философ и врач, последний из видных представителей восточного аристотелизма.

устройство человеческого тела и его органы чувств, показал зависимость восприятия окружающего мира от свойств нервной системы. Но с Кораном было несовместимо вытекающее из учения Ибн Рушда утверждение о богоподобии человека. Человек, способный воспринимать божественный разум, соотносился, тем самым, с высшими духовными сущностями. Наконец, наличие универсального всеобщего разума приводило Ибн Рушда к гуманистическому выводу о равенстве людей по интеллектуальным способностям. Эта идея противоречила духу феодального общества с присущими ему принципами сословного строения.



*Авиценна*

Большое значение для изучения психики имели работы другого выдающегося восточного мыслителя-энциклопедиста, *Ибн*

*Сины, (Авиценны)*<sup>31</sup>, одного из самых выдающихся врачей в истории медицины. В своем объяснении жизнедеятельности человека Ибн Сина неуклонно придерживается идеи о зависимости психики от головного мозга. Определяющей служила установка на выяснение зависимости душевных явлений от телесного устройства и общих сил природы, которые действуют по открытым для опыта законам. И во всех случаях Ибн Сина апеллировал к своему врачебному опыту. Он был одним из первых исследователей в области возрастной психофизиологии, изучал связь между физическим развитием организма и его психологическими особенностями в различные возрастные периоды. При этом большое значение придавалось им воспитанию. Именно посредством воспитания, учил он, осуществляется воздействие психики на организм, так что оно, являясь активной силой, способно физиологические свойства этого организма изменять в определенном направлении. Особое место при этом отводилось чувствам, аффектам, которые испытывает дитя в различные возрастные периоды. Аффекты же эти возникают обычно при общении с родителями, при их воздействии. Соответственно, вызывая у ребенка те или иные аффекты, взрослые формируют его натуру, его организм, всю систему его психофизиологических функций.

*В основу психологической концепции Ибн Сины положено учение Аристотеля о форме и материи. Душа – форма тела, ее животворная сила, источник развития.*

*Но если Аристотель – сторонник сердцетристской концепции, то Авиценна придерживался мнения Галена о связи высших психических функций с мозгом. Сердце у него – центр эмоциональной сферы человека, а способности растительной души помещались им в печень.*

*В работах Ибн Сины дается интересная возрастная периодизация развития человека. Выделяется 4 основных возрастных периода:*

- *возраст «фоста» («юность»), включающий младенчество, детство, подростковый возраст, период отрочества и полового созревания, юношество. Он охватывает период от рождения человека до 30 лет;*

---

<sup>31</sup> **Ибн Сина**, Абу Али Хусейн ибн Абдаллах (латинизированное имя – Авиценна) (980-1037), философ и врач, знаменитый ученый-энциклопедист мусульманского мира, последователь Аристотеля.



- *возраст «остановки роста» («молодость») – от 30 до 40 лет;*
- *возраст «понижения при сохранении части сил» («зрелости») – от 40 до 60 лет;*
- *возраст «упадка при ослаблении сил» («старость») – от 60 лет до конца жизни.*

**Следует запомнить:** Ибн Рушд (Аверроэс), богоподобие человека, Коран, Ибн Сина (Авиценна), зависимость психики от головного мозга, возрастная психофизиология, воздействие психики на организм, мыслящая сила, возраст роста, возраст остановки роста, возраст понижения при сохранении части сил, возраст упадка при ослаблении сил.

### ***Вопросы и задания по главе 4***

1. Как вы думаете, почему исследования психического развития и способов влияния на этот процесс переместились на Восток?
2. Расскажите о психологических идеях Ибн Рушда.
3. Подготовьте доклады о жизни и судьбе Авиценны.
4. Подготовьте сообщения о книге Авиценны «Канон».
5. Подготовьте развернутые сообщения о психологических воззрениях Авиценны.
6. Продолжите работу над словарями имен и терминов.

## **Глава 5. Развитие психологической науки в эпоху Возрождения и в Новое время**

Многие из известных нам сегодня ученых-гуманистов, людей науки и искусства, политиков и общественных деятелей одной из самых великих эпох в истории Земли – эпохи Возрождения – выступали против схоластических и авторитарных, не учитывающих интересы и индивидуальные стремления детей, подходов к их воспитанию, стремясь восстановить основы классического образования, развить у воспитателей интерес к личности ребенка. Большое внимание уделялось и разработке новых принципов обучения, ведущими из которых стали *наглядность* и *природосообразность*, о которых впервые заговорил еще Аристотель.



*Р. Бэкон*

Английский ученый *Р. Бэкон*<sup>32</sup>, основываясь на взглядах Аристотеля, доказывал, что ощущения являются ведущим психическим процессом, материалом, из которого рождается знание, а потому чисто вербальные методы обучения детей не отвечают задаче развития их интеллекта.



*Эразм Роттердамский*

Все, что в то далекое время предпринималось для улучшения процесса преподавания, делалось в интересах преподавания в узком смысле слова, так как психическое развитие ребенка изучали лишь постольку, поскольку это служило целям оптимизации обучения. Такой подход характерен не только для *Э. Роттердамского*<sup>33</sup>, но и для упомянутого уже Р. Бэкона и вы-

---

<sup>32</sup> **Роджер Бэкон** (ок. 1214–1294) – английский ученый, известный своей проповедью экспериментального метода в науке.

<sup>33</sup> **Эразм Роттердамский** (1469-1536) – Дезидерий – псевдонимы Герхарда Герхардса – нидерландского ученого-гуманиста, писателя, филолога, богослова, виднейшего представителя северного Возрождения. Достаточно большое внимание Эразм уделял вопросам педагогики, написав целый ряд

дающего педагога *Я. Коменского*<sup>34</sup>. Справедливо выступая против схоластики и зубрежки, которые не только отупляли детей, тормозили развитие их творческой и познавательной активности, но и снижали мотивацию к учебе, эти ученые стремились к приведению педагогики и психологии в соответствие с естественными методами, с учетом психических возможностей детей.



*Я. А. Коменский*

Недостатком такого подхода было то, что, призывая подражать природе, ученые понимали под природой, прежде всего, не внутреннюю природу детей, их мир и психические особенности, а окружающий мир, в котором существуют примеры перехода от простой, низкоорганизованной материи к сложным, высокоорганизованным существам. Однако и в этом, механическом, подходе было ценное – *анализируя этапы развития природы, ученые приходили к выводу о наличии соответствующих периодов в*

---

передовых для своего времени работ по воспитанию (в том числе, и христианскому) детей и подростков.

<sup>34</sup> **Ян Амос Коменский** (1592-1670, Амстердам) – чешский педагог-гуманист, общественный деятель, основоположник педагогической науки.

*психическом развитии детей.* Таким образом, были заложены основы периодизации (хотя первая детальная научная периодизация была разработана значительно позднее – в эпоху Просвещения – только *Ж.-Ж.Руссо*<sup>35</sup>).



*Ф. Бэкон*

Развитие общества в Новое время привело к необходимости разработать объективную научную основу для высказанных гуманистами взглядов о психике человека. Для этого важно было обосновать объективные методы исследования содержания души, показав, что знания, полученные при помощи схоластических вербальных операций, нельзя считать истинными.

Выдающийся английский философ и политик, писатель и ученый *Ф.Бэкон*<sup>36</sup> явился основателем опытной, эмпирической психологии. В своих книгах Бэкон выступал апологетом опытного, экспериментального знания, служащего покорению природы и усовершенствованию человека. Бэкону свойствен деистический<sup>37</sup> взгляд в подходе к душе. Выделяя боговдохно-

---

<sup>35</sup> **Жан-Жак Руссо** (1712-1778) – французский писатель, мыслитель, композитор.

<sup>36</sup> **Френсис Бэкон** (1561-1626) – английский философ, историк, политический деятель, основоположник эмпиризма.

<sup>37</sup> **Деистический** – от **Деизм** (от лат. *deus* – бог) – религиозно-философское направление, признающее существование Бога и сотворение им мира, но

венную и телесную души, он наделил их разными свойствами (ощущение, движение – у телесной, мышление, воля – у боговдохновенной), считая, что идеальная, боговдохновенная душа является объектом богословия, в то время, как объектом науки являются свойства телесной души и проблемы, вытекающие из их исследования. Такой подход открывал возможность объективного изучения содержания души и этапов ее развития. Доказывая, что основа всех знаний заключается в опыте человека, Бэкон отмечал, что важно не просто опытное, но экспериментальное знание, так как приборы могут уточнить и исправить опущения.



*Р. Декарт*

---

отрицающее большинство сверхъестественных и мистических явлений, божественное откровение и религиозный догматизм. Деизм стремится привести к гармонии науку и идею о существовании Бога, а не противопоставлять науку и Бога.

Принципы исследования душевной жизни, заложенные Ф.Бэконом, получили дальнейшее развитие в работах известного французского философа *Рене Декарта*<sup>38</sup>.

Его философия дуалистична – материя и мысль фигурируют в ней на равных правах в качестве двух самостоятельных субстанций, первооснов мира. При этом главным свойством души, с его точки зрения, является мышление, в то время как основным свойством тела – протяжение. Таким образом, главный инструмент познания – это душа, причем психика и сознание отождествляются Декартом, так как он утверждает, что бессознательных процессов в душе не существует и человек всегда осознает свои мысли и чувства.

Так, оказывается, что *интроспекция*<sup>39</sup> может служить объективным методом познания собственной психики, хотя ее данные, как и данные органов чувств, должны подвергаться сомнению, которое, по мнению Декарта, служит универсальным познавательным принципом.

Изучая содержание сознания, Декарт пришел к выводу о существовании трех видов идей – идей, порожденных самим человеком, идей приобретенных и идей врожденных. *Идеи, порожденные человеком*, связаны с его чувственным опытом как обобщение данных наших органов чувств. Эти идеи ребенок получает самостоятельно, в процессе анализа своего опыта, при этом, чем старше человек и чем богаче его опыт, тем больше такого рода знаний он имеет.

Приобретенные идеи более полны и совершенны, чем идеи первого рода и зависят не от полноты опыта, а только от характера обучения. Разница между врожденными и приобретенными идеями в том, что приобретенные идеи основываются не на

---

<sup>38</sup>**Рене Декарт** (1596-1650) – французский математик, философ, физик и физиолог, создатель аналитической геометрии и современной алгебраической символики, автор метода радикального сомнения в философии, механицизма в физике, предтеча рефлексологии.

<sup>39</sup>**Интроспекция** – метод психологического исследования, который заключается в наблюдении собственных психических процессов без использования каких-либо инструментов или эталонов.

опыте одного человека, а являются обобщением опыта разных людей, которым они обмениваются друг с другом. Лишь врожденные идеи дают человеку знания о сущности окружающего мира, об основных законах его развития. Эти общие понятия открываются только разуму и не нуждаются в дополнительной информации со стороны органов чувств.



*Г. В. Лейбниц*

Дальнейшее развитие рационалистической теории познания Декарта было предпринято в теориях *Г. В. Лейбница*<sup>40</sup> и *Б.Спинозы*<sup>41</sup>.

Г.В.Лейбниц с позиций последовательного рационализма, опираясь на математический образ мысли, дал новое объяснение мирозданию, психическим функциям человека, динамике их формирования.

---

<sup>40</sup> **Готфрид Вильгельм фон Лейбниц** (1646-1716) – немецкий философ, математик, юрист, дипломат.

<sup>41</sup> **Бенедикт Спиноза** (1632-1677, Гаага) – нидерландский философ. Один из главных представителей философии Нового времени, рационалист, пантеист.



Одним из наибольших вкладов Лейбница в развитие психологического знания является разработка понятия о бессознательной психике. Он сделал важный для будущего развития науки шаг – доказал, что психические процессы протекают реально, безотносительно к их осознаваемости субъектом. С другой стороны, была поставлена проблема отношений между бессознательным и осознаваемым и потребовалось определить, какова функция сознания в динамике этих отношений.

Психологические воззрения Лейбница стали важной вехой в разработке многих проблем возрастной психологии. В них доказывалась активная природа психического, имеющего собственную детерминацию и непрерывно развивающегося от одного уровня к другому. Было показано сложное соотношение между сознательным и бессознательным в динамике психической жизни.

Изучению роли понятий в поведении посвящены работы Б.Спинозы. Он учил, что имеется единая, вечная субстанция – Природа, которая является единственной реальностью. Спиноза выделил два основных свойства Природы – душу и тело, которые обладают такими качествами, как мышление и протяжение. Таким образом, и душа и тело есть свойства одной и той же субстанции – Природы. Целостность человека не только связывает его духовную и телесную сущности, но и служит основой познания окружающего мира, доказывал Спиноза. Как и Декарт, он был убежден в том, что именно интуитивное знание является ведущим, так как интуиция позволяет проникать в сущность вещей, познавать не отдельные свойства предметов или ситуаций, но общие понятия. Однако, познавая себя, человек познает и окружающий мир, так как законы души и тела, одни и те же.

Спиноза дает свое определение свободы как познанной необходимости, открывая новую страницу в психологических исследованиях пределов регуляции и формирования волевой активности человека. Эти положения повлияли на взгляды многих психологов будущего.



Д. Гартли

Открытие новых закономерностей в процессе формирования понятий связано с именем известного английского философа *Джона Локка*<sup>42</sup>. Он исповедовал опытное происхождение всех знаний человека. Постулат Локка гласил, что *«в сознании нет ничего, чего бы не было в ощущениях»*. Исходя из этого, он доказывал, что *психика ребенка формируется в процессе жизни*, то есть отрицал наличие врожденных идей и даже врожденных предрасположенностей к определенному знанию, о котором писали рационалисты Декарт и Лейбниц. Закладывая основы эмпиризма, Локк утверждал, что сознание ребенка при рождении – чистая доска, *«tabula rasa»*, на которой жизнь пишет свои письмена. Таким образом, *знания и идеалы, которые существуют у взрослого человека, не даны ему в готовом виде, но являются результатом воспитания, которое формирует из чистого и в интеллектуальном и в моральном отношении ребенка сознательного взрослого человека*. Естественно, поэтому Локк и придавал огромное значение воспитанию,

---

<sup>42</sup> **Джон Локк** (1632-1704) – британский писатель, педагог и философ, представитель эмпиризма и либерализма.

которое фактически формирует сознание человека, его взгляды на жизнь и отношения с другими людьми.



*Ж.-Ж. Руссо*

Другой известный английский ученый – *Д. Гартли*<sup>43</sup> свои идеи о психическом развитии детей и необходимых методах, направляющих это развитие, связывал с теорией рефлекса, открытой Декартом. Д. Гартли стал основателем ассоциативной психологии, которая просуществовала как единственное собственно психологическое направление до начала XX века. Проанализировав структуру психики человека, Д. Гартли выделил в ней два круга – большой и малый. Большой круг проходит от органов чувств через мозг к мышцам, то есть является фактически рефлекторной дугой, определяющей поведение человека. Таким образом, Д. Гартли, по сути, создал новую теорию рефлекса, которая и объясняет, исходя из законов механики, активность человека. Он также отмечал, что в развитии психики в нужном направлении наибольшую роль играют чувства. При

---

<sup>43</sup> **Гартли (Хартли) Дэвид** (1705-1757) – английский философ и врач. Один из основоположников ассоциативной психологии; ассоциацию считал универсальным принципом объяснения психической деятельности.

этом он доказывал, что рефлекс, подкрепленный положительным чувством, будет более стойким, а отрицательное чувство, возникающее при определенном рефлексе, поможет его забыванию. *Стремление ребенка выбрать то, что ему нравится, что вызывает в нем положительное чувство, помогает образованию ассоциаций и формирует устойчивые рефлексы, становящиеся привычками. Поэтому возможно формирование социально принятых форм поведения, формирование идеального нравственного человека, необходимо только вовремя подкреплять нужные рефлексы или уничтожать вредные.*

Итак, теория идеального человека впервые возникла еще в XVIII в. и была связана, прежде всего, с механистическим пониманием его психической жизни.

Близкие взгляды высказывали французские и немецкие просветители. Наиболее известной в науке является позиция Ж.-Ж. Руссо (см. выше), который изложил свои взгляды на психическую природу ребенка в книге «Эмиль, или О воспитании».

Руссо считал, что всем людям изначально, от природы, присущи нравственные побуждения, а в том, что существует зло, вина цивилизации. Тем самым была поставлена проблема отчуждения человека от человека, от природы, от государства, которой позже будут заниматься Гегель, Фейербах, Маркс, экзистенциалисты, фрейдисты. Отсюда и призыв Руссо «возвратиться к истокам», бежать от всего социального, рассудочно-го к естественному, сентиментально искреннему, устремиться от культуры к природе. Интересно отметить, что считавшийся в XVIII-XIX вв. одним из наиболее значительных теоретиков воспитания, Руссо детей не любил и никогда не занимался воспитанием даже собственных детей, предпочитая отдавать их сразу после рождения в приют. Тем не менее, его заслугой можно считать то, что он показал целостную картину всего того, что к этому времени было известно о природе ребенка и его развитии. Руссо исходил из теории естественного человека и писал о природосообразном характере обучения. Однако говорил он уже не о внешнем подражании природе, а о необходимости следовать естественному ходу развития внутренней природы самого ребенка. Требование ученых исследовать индивидуальные особенности

детей получило у него практическое обоснование, так как знание этих особенностей и помогало бы взрослому строить обучение с учетом естественного хода психического развития данного ребенка. Руссо подчеркивал, что *существуют не только индивидуальные, но и общие для всех детей закономерности психического развития, изменяющиеся на каждом возрастном этапе.*

Исходя из этого, Жан-Жак Руссо создал первую развернутую периодизацию психического развития, однако основание, по которому он разделял детство на периоды, так же, как и критерий периодизации, было чисто умозрительным, не связанным с фактами и наблюдениями, но вытекающим из философских, теоретических взглядов самого Руссо.

*Первый период – от рождения до двух лет* – с точки зрения Руссо, надо посвятить физическому развитию ребенка. Он считал, что в это время у детей еще не развивается речь, и был противником ее раннего развития.

*Второй период – с двух до 12 лет* – необходимо посвятить сенсорному развитию детей, считая, что формирование ощущений является основой будущего развития мышления. Поэтому Руссо доказывал, что систематическое обучение детей должно начинаться после 12 лет, когда заканчивается «сон разума».

*Третий период – с 12 до 15 лет* – здесь следует начинать целенаправленное обучение, так как ребенок теперь может адекватно воспринять и усвоить предлагаемые знания. Однако эти знания должны быть связаны только с естественными и точными науками, а не с гуманитарными, ибо моральное развитие, развитие чувств у детей происходит позже.

*Четвертый период – от 15 лет до совершеннолетия* – здесь идет развитие чувств у детей после накопления определенного жизненного опыта. Этот период Руссо называл *периодом бурь и страстей* и считал, что в это время крайне необходимо выработать у детей добрые чувства, добрые суждения и добрую волю.

Однако серьезным недостатком позиции и Руссо, и большинства ведущих ученых Нового времени и Просвещения было то, что ребенок представлял для них пассивное существо, из

которого взрослый, при умелом управлении, как из мягкого куска глины, может вылепить то, что ему надо.

**Следует запомнить:** Р. Бэкон, Э. Роттердамский, Р. Декарт, Я. А. Коменский, ощущения, естественный метод, Ж.-Ж. Руссо, экспериментальное знание, метод индукции, интроспекция, приобретенные идеи, врожденные идеи, развернутая периодизация психического развития, Д. Гартли, ассоциативная психология, «*tabula rasa*», Д. Локк, рефлексия, рациональная интуиция, Б. Спиноза, Г. В. Лейбниц, соотношение между сознательным и бессознательным в динамике психической жизни.

### ***Вопросы и задания по Главе 5***

1. Подготовьте доклады о жизни и психологических воззрениях Р. Бэкона, Ф. Бэкона, Э. Роттердамского, Я. Коменского, Р. Декарта, Б. Спинозы, Г. Лейбница, Д. Гартли, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо.
2. Продолжите работу над словарем терминов.
3. Что такое ощущения?
4. В чем важность использования метода индукции?
5. Что такое рациональная интуиция?
6. Какую роль в развитии личности играют врожденные и приобретенные идеи?
7. Что такое «бессознательная психика»?
8. Почему Б. Спиноза придавал такое большое значение интуитивному знанию?
9. Как роль рефлексиям и ощущения в развитии личности отводил Д. Локк?
10. Дайте общее представление об ассоциативной психологии.
11. Расскажите подробно о периодизации психического развития человека, данной Ж.-Ж. Руссо.

## **Глава 6. XIX век: начало возрастной (детской) психологии как самостоятельной науки**

В конце XIX века в истории развития детской психологии соединились два направления, до этого времени развивавшиеся параллельно и независимо друг от друга: исследования детского развития, которые были связаны с естествознанием и медициной, а также этнографические исследования детства и языка, главным образом, изучение детских игр и сказок. Особенно популярны были работы братьев *Гримм* (известных писателей) и др. писателей, этнографов, историков и педагогов. В это же время детская психология начала, наконец, осознаваться учеными в качестве самостоятельной области психологической науки, так как именно теперь появились такие объективные предпосылки ее формирования, как требования педагогической практики, разработка идеи развития в биологии, появление экспериментальной психологии и разработка объективных методов исследования.



*Ф. Фребель*

Требования разработки объективных основ педагогики звучали давно, еще в начале XIX века при разговоре о необходимости учета психологических данных в формировании методов обучения дошкольников – об этом писал *Ф. Фребель*<sup>44</sup>, а в нашей стране о важности связи между педагогикой и психологией говорил *К. Д. Ушинский*<sup>45</sup>.



*К. Д. Ушинский*

В своей главной работе – «Человек как предмет воспитания» (1867) Ушинский писал: *«Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях»*, т.е. для того, чтобы правильно воспитывать, надо понять закономерности психического развития детей, и, прежде всего, нравственного. Для этого надо исследовать влияние на детей таких созданных народом форм культуры, как язык, религия, право и искусство, которые Ушинский называл образующими психики человека. Говоря о психическом развитии,

---

<sup>44</sup> **Фридрих Вильгельм Август Фребель (Фрёбель)** (1782-1852) – немецкий педагог, теоретик дошкольного воспитания.

<sup>45</sup> **Константин Дмитриевич Ушинский** (1824-1870) – великий русский педагог-демократ, основоположник научной педагогики в России.



русский педагог исходил из теории Г. Спенсера<sup>46</sup> и исследовал ассоциации, лежащие в основе общественной деятельности детей. Поэтому, изучая формирование нравственного поведения детей, Ушинский отмечал значение полурефлексов, т. е. выученных рефлексов, привычек, которые становятся основой нравственной жизни и поведения человека и формируются в детстве.



*И. Ф. Герbart*

Большую роль в развитии детской и возрастной психологии сыграли работы известного немецкого педагога и психолога *Иоганна Фридриха Гербарта*<sup>47</sup>.

Взгляды Гербарта интересны тем, что, разработав теорию идей, иначе говоря, философию в духе Лейбница, он затем принялся за разработку теории обучения идеям, то есть педаго-

---

<sup>46</sup> **Герберт Спенсер** (1820-1903) – английский философ и социолог, один из родоначальников эволюционизма, идеи которого пользовались большой популярностью в конце XIX века, основатель органической школы в социологии; идеолог либерализма.

<sup>47</sup> **Иоганн Фридрих Герbart** (1776–1841) – немецкий философ и педагог, считающийся одним из основателей современной педагогики.

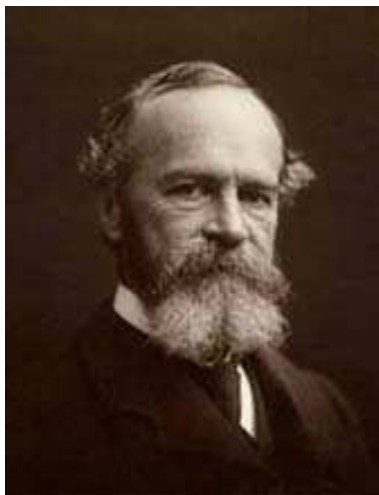
тики. В психологии получило известность предложенное им понятие «*массы апперцепции*». Согласно методу обучения Гербарта, новые идеи следует преподносить таким образом, чтобы ученик ясно видел их связь с уже известными ему идеями. Известны так называемые 4 ступени обучения по Гербарту: *ясность* (или *презентация*), *ассоциация*, *система* (или *обобщение*), *метод* (или *применение*).



Г. Т. Фехнер

В его теории соединились основные принципы ассоцианизма с традиционными подходами немецкой психологии – идеей *апперцепции*, или активности души, роли бессознательно-го. Труды Гербарта стали новым этапом не только в развитии ассоцианизма, но и педагогической науки. Говоря об ассоциации представлений, Гербарт пришел к выводу, что представления не являются пассивными элементами в душе человека, а обладают собственным зарядом, активностью, которая определяет их положение в сфере психического. Для Гербарта сохранение психологии как науки о душе было важным постулатом его концепции психического, так как душа в его понимании

есть центр, в котором хранятся и перерабатываются знания и который является источником активности человеческой личности, а не просто соединяет в себе различные психические процессы.



У. Джеймс

Огромную роль в развитии детской психологии и проникновении в нее математических способов обработки полученных данных играла идея Гербарта о *динамике представлений*. Он исходил из предположения, что каждое представление обладает определенной силой, зарядом, и, таким образом, ввел в психологию еще один параметр – *силу*, добавляя его к уже существовавшему параметру – *времени*. Наличие двух параметров – силы и времени – давало возможность применить к исследованию психических процессов математический аппарат, который придавал объективность получаемым при исследовании данным. Не меньшее значение имело введение этого параметра и

для исследования порогов ощущений, которое впоследствии было предпринято *Г. Фехнером*<sup>48</sup>.

Итак, действительно, по-настоящему проблема связи между педагогикой и психологией встала перед учеными лишь с середины XIX века в связи с развитием концепций всеобщего обучения.

До тех пор, пока образование являлось преимущественно домашним, нетрудно было сформировать индивидуальный подход к каждому ребенку, понять его особенности, интересы, сделать обучение для него легким и занимательным. Индивидуально подбирался не только круг изучаемых проблем, но и темп обучения в зависимости от скорости обучаемости данного ребенка. Но при наличии большого числа детей в классах (типичное явление для массовых школ того времени) такой индивидуальный подбор адекватных методик стал неосуществимым, поэтому было необходимо исследовать общие для всех детей механизмы и этапы психического развития, чтобы дать объективные рекомендации, когда, в каком возрасте и в какой последовательности можно обучать любых детей, а также какие приемы наиболее адекватны для детей определенного возраста. Этими требованиями определялся и круг проблем, которые решали ученые того времени, так как это были, главным образом, исследования движущих сил и этапов познавательного развития, в то время, как развитие общения или личностных особенностей детей почти не исследовалось.

Такая тесная связь детской психологии с практикой вызывала справедливую озабоченность некоторых ученых – они опасались, что утилитаризм, растворение в практике не дадут

---

<sup>48</sup> **Густав Теодор Фехнер** (1801-1887) – немецкий физик, психолог, философ. Стремясь обосновать с помощью математических и экспериментальных методов точку зрения, согласно которой вся Вселенная одушевлена, а материя лишь теневая обратная сторона психического, Фехнер опирался на зависимость между ощущениями и раздражителями. Он выдвигал идею создания особой науки - психофизики, предмет которой - закономерные соотношения двух рядов явлений: психических и физических, связанных чисто функционально.

возможности сформироваться теоретическим основам этой науки и ограничат ее интересы ближайшими задачами школы и воспитания.

Именно от такого понимания детской психологии и предостерегал, известный американский психолог *Уильям Джеймс*<sup>49</sup> в своей книге «Беседы с учителями о психологии» (1899). Он считал, что психология не должна объяснять учителям, как учить детей, давать им конкретные советы – психологические знания должны обратить внимание педагогов на необходимость исследования внутренней жизни учеников; педагоги должны понять духовную жизнь ученика *«как некоторое активное единство, каким он сам ее чувствует, и сочувственно воспроизвести ее в воображении»*.



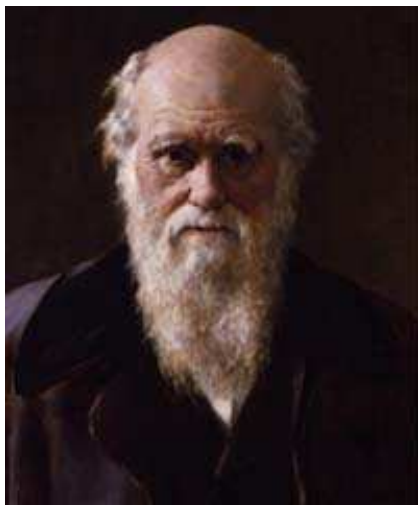
*Г. Мюнстерберг*

---

<sup>49</sup> **Уильям Джеймс** (1842-1910) – американский психолог и философ. Следовал идее о том, что жизненная ценность сознания уясняется только исходя из эволюционной теории, считающей его орудием адаптации к среде. На этом основании разработал моторно-биологическую концепцию психики как особой формы активности организма, призванной обеспечить его эффективное выживание.

О таком же понимании детской психологии говорил и другой известный психолог, *Гуго Мюнстерберг*<sup>50</sup>, который подчеркивал, что, в отличие от психотехники (основателем которой он являлся), педагогика должна ориентироваться на психологические знания преимущественно при исследовании отклонений от нормы, например, при исследовании причин утомляемости учеников, дефектов чувств, но не следует требовать от психологии конкретных указаний, как учить детей.

Идеи психологов прошлого не потеряли своей актуальности и в настоящее время, особенно в связи с развитием *практической психологической службы* (в современных образовательных учреждениях), так как нередко педагоги понимают возрастную психологию именно как практическую. Однако, признавая большое значение последней, невозможно настолько сузить границы возрастной психологии, так как, исключив из нее теоретические исследования, мы тем самым закроем пути и дальнейшего развития прикладной, практической психологической службы.



*Ч. Дарвин*

---

<sup>50</sup>Гуго Мюнстерберг (1863-1916) - немецкий и американский психолог.

Без сомнения, теория эволюции Ч. Дарвина<sup>51</sup> оказала огромное влияние на психологическую науку (и продолжает оказывать до сих пор). Открытие этой теории фактически означало расширение предмета психологии, включение в него новых проблем, направленных на исследование вопросов взаимосвязи морфологии и функции, поведения и сознания и т. д. Однако самое большое значение имел тот факт, что с теорией эволюции в психологии появляются два новых постулата – *об адаптации как главной детерминанте, определяющей психическое развитие, и о генезисе психики*, то есть о том, что все психические процессы не появляются в готовом виде, а проходят определенные, закономерные этапы в своем развитии. Фактически это два основных постулата детской психологии, в частности, и возрастной, в особенности.

Мысль о том, что можно выделить генетические этапы в развитии психики, привела к появлению нового метода исследования – *генетического*, метода, который исследует закономерности общей психологии, изучая постепенное формирование определенной функции. Естественно, о таком подходе к исследованию говорилось задолго до Дарвина, но осознание универсальности этого метода и возможности исследовать закономерности процесса развития, общие для всех сфер психической жизни, связаны с теорией эволюции. Именно эти положения привели к пониманию того, что генетический метод может стать основой особой области психологической науки, предметом которой как раз и является исследование генезиса психики – к появлению генетической, или возрастной, психологии.

---

<sup>51</sup> **Чарлз Роберт Дарвин** (1809-1882) – английский натуралист и путешественник, одним из первых пришедший к выводу, и обосновавший идею о том, что все виды живых организмов эволюционируют во времени, и происходят от общих предков. В своей теории, развернутое изложение которой было опубликовано в 1859 году в книге «Происхождение видов», основным механизмом эволюции видов Дарвин назвал естественный отбор. Позднее развивал теорию полового отбора. Ему также принадлежит одно из первых обобщающих исследований о происхождении человека.

Эволюционный подход в психологической науке отразился, прежде всего, в концепциях *А. Бэна* и уже упомянутого выше Г. Спенсера, которые утверждали, что *психика – закономерный этап эволюции, и ее функция заключается в обеспечении адекватного приспособления к окружающей среде.*



*А. Бэн*

Английский философ и психолог Александр Бэн<sup>52</sup> был одним из крупнейших представителей ассоциативной психологии. В своих работах «Ощущения и интеллект» (1855), «Эмоции и воля» (1859) он доказал, что ассоциативная психология должна рассматривать не только те ассоциации, которые существуют в сознании индивида, но и те, которые лежат в основе его поведения. Труды Бэна отличаются совершенно необычным для книг по психологии той эпохи богатством физиологического материала, стремлением возможно теснее связать психические процессы с телесной организацией. Большое

---

<sup>52</sup> **Александр Бэн Александр** (1818-1903) — английский психолог. Будучи одним из лидеров ассоциативной психологии, стремился придать ей физиологическую ориентацию.



внимание Бэн уделял уровням психической деятельности, непосредственная связь которых с телесным устройством очевидна, а зависимость от сознания минимальна, рефлексам, инстинктам, навыкам. При этом рефлексу он противопоставил спонтанное действие, ставшее одной из главных категорий его психологии.

Большое внимание Бэн обращал и на факторы, которые определяют переход от инстинктивного поведения к поведению волевому, руководимому человеческим разумом. Проводя аналогию между положениями эволюционной теории Дарвина и психологическими понятиями, Бэн доказывал, что как природа, пробуя и ошибаясь, отбирает наиболее продуктивные виды, так и человек осуществляет переход от неосознанного, спонтанного поведения к разумному и волевому не сразу, а постепенно, пробуя, ошибаясь и отбирая в процессе этих проб и ошибок наиболее продуктивные и целесообразные формы реакции на определенные события и предметы окружающего мира.

Это знаменитая модель «проб и ошибок», которая в дальнейшем была положена практически всей американской психологией в основу объективного исследования поведения. Сочетание *спонтанности* (источник поведения – внутри организма) с *механицизмом* (отбор полезного идет путем слепого поиска) – вот наиболее характерные черты этой модели, перешедшей впоследствии от Бэна к *Торндайку*<sup>53</sup>.

Идеи Бэна о необходимости связать психологию с теорией эволюции Дарвина получили дальнейшее развитие в работах *Спенсера*. Английский философ и психолог Г.Спенсер был одним из основателей философии позитивизма, в русле которого, по его мнению, должна развиваться и психология. Его стремление сделать психологию объективной наукой совпало и с общими тенденциями в ее развитии. Основой такой позитивной психологии Спенсер сделал теорию эволюции. Таким образом, в его теории переплелись влияния позитивизма, эволюционного подхода и ассоцианизма, который он и переработал, исходя из стремлений к построению новой психологии.

---

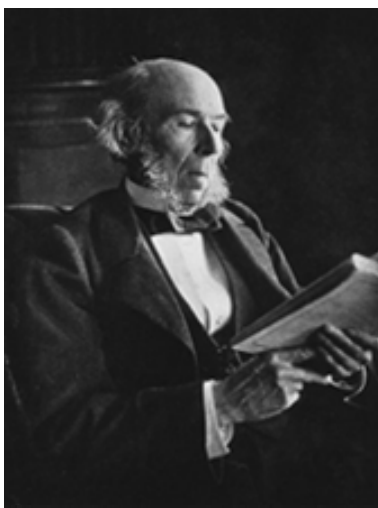
<sup>53</sup> Эдуард Ли Торндайк (1874-1949) – американский психолог и педагог.



*Э. А. Торндайк*

Спенсер отмечал, что психология изучает соотношение внешних форм с внутренними, ассоциации между ними. Он расширил предмет психологии, включив в него не только ассоциации между внутренними факторами – ассоциации в поле сознания, но и изучение связи сознания с внешним миром. Спенсер писал о том, что существует объективная психология, изучающая строение мозга, и субъективная психология, изучающая состояния души. Исследуя различные состояния души, он пришел к выводу, что существуют параллельные этапы в развитии внутренних и внешних (поведенческих) психических актов. И внутреннее, и внешнее становилось предметом исследования психологии, что давало возможность выработать объективные методы исследования, невозможные при сведении психики только к внутренним состояниям души.

Исследуя роль психики в эволюции человека, в своей знаменитой книге «Основы психологии» (1870-1872) Спенсер утверждал, что психика является механизмом адаптации к среде, она возникает закономерно на определенном этапе эволюции в тот момент, когда условия жизни живых существ усложняются настолько, что приспособиться к ним без адекватного их отражения невозможно.



*Г. Спенсер*

Большое значение имел тот факт, что Спенсер выделил этапы развития психики, исходя из того, что психика человека есть высшая ступень психического развития, которая появилась не сразу, а постепенно, в процессе усложнения условий жизни и деятельности живых существ. Исходная форма психической жизни – ощущение – развилась из раздражимости, которая представляет собой, по его мнению, основное свойство допсихической жизни. Затем из простейших ощущений появились многообразные формы психики. Все они служат своеобразными инструментами выживания организма, частными формами адаптации к среде:

*сознание – поведение*

*ощущение – рефлекс*

*чувства – инстинкт*

*память – навык*

*разум – волевое поведение*

Спенсер также говорил о том, что психическое развитие ребенка должно рассматриваться с точки зрения принципов дифференциации и интеграции, и показывал, как из отдельных психических качеств, кото-

рые даны ребенку от рождения, формируется психика взрослого человека. Впоследствии этот подход был реализован в концепции Селли<sup>54</sup>.



*И. М. Сеченов*

Теория Спенсера вызвала широкий резонанс, оказав огромное влияние на формирование детской психологии<sup>55</sup>.

Большое значение для формирования генетического подхода в психологии имела теория известного отечественного психолога и физиолога *Ивана Михайловича Сеченова*<sup>56</sup>, который писал, что единственным методом объективного исследования

---

<sup>54</sup> **Джеймс Селли** (1843-1923) – выдающийся английский психолог-ассоцианист, автор трудов «Очерки по психологии детства» (1895) и «Педагогическая психология» (1894-1915). Селли исходил из того, что ребенок рождается только с предпосылками основных психических процессов, которые формируются уже при жизни.

<sup>55</sup> **Марцинковская Т. Д.** История детской психологии. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1998.

<sup>56</sup> **Иван Михайлович Сеченов** (1829-1905) – выдающийся русский физиолог и мыслитель-материалист, создатель физиологической школы.

психики является метод генетического наблюдения. Таким образом, он подчеркивал значение исследований психического развития ребенка не только для практических нужд педагогики, но и для общей психологии.

Опираясь на «антропологический принцип», трактующий человека как целостное телесно-духовное существо, Сеченов создал учение о поведении как рефлекторном по природе активном взаимодействии организма с внешней средой. При этом была преобразована категория рефлекса и создана его неклассическая модель, важнейшим блоком которой выступило открытое Сеченовым *центральное торможение* («задерживающее» влияние центров головного мозга на двигательную активность организма). Это позволило разработать систему новаторских воззрений на высшие психические процессы – сознание и волю («Рефлексы головного мозга», 1863). Центральное торможение объясняло способность человека противостоять внешним влияниям, а не механически на них реагировать, притом, во имя высших нравственных принципов.

Сеченов доказывал, что психическое развитие происходит путем интериоризации – перехода внешних действий во внутренние, которые, постепенно свертываясь и автоматизируясь, образуют психические качества человека. Так, мысль является интериоризацией отношений между предметами, а самооценка – интериоризацией норм поведения.

*Зная законы, по которым формируются рефлексы, можно задавать такие образцы для поведения, которые сделают в дальнейшем для ребенка просто невозможным аморальное, недостойное поведение, привьют ему любовь к наукам, к полезной деятельности.*

Теория Сеченова, особенно его идея об интериоризации психических процессов, оказала большое влияние на дальнейшее развитие детской психологии и, в частности, на концепцию Выготского (см. ниже).



*В. Прейер*

Отцом детской психологии сегодня вполне обоснованно называют английского эмбриолога и психолога *Уильяма (Вильяма) Прейера*<sup>57</sup>. Если до него ученые исследовали отдельные проблемы и давали только беглые эскизы общего развития психики, то Прейер взялся за целостный анализ проблем и систематическое наблюдение. В его книге «*Душа ребенка*» (1882) дано описание психического и биологического развития ребенка с рождения до трех лет.

Прейер испытал влияние эволюционного подхода и в своей книге попытался проследить психогенезис, выявив и описав последовательность отдельных моментов развития. Он сделал вывод о том, что в области психического развития проявляется биологическая наследственность, которая и служит, в частности, основой индивидуальных различий. Прейер стремился не только раскрыть содержание детской души, описать развитие

---

<sup>57</sup> **Тьерри Уильям Прейер** (1841-1897) – физиолог, психолог, исследователь почерков и пр.

познавательных процессов, речи, эмоций ребенка, но и научить взрослых понимать детей с помощью объективных методов. С этой целью в приложении к своей книге он поместил образец дневника – описания развития собственного ребенка, который намечал канву исследований для каждого возраста.

Влияние работ Прейера сказалось и в том, что после него в детской психологии открылся новый круг проблем, которые до этого времени не были в центре исследовательских интересов: это, прежде всего, изучение корреляции между различными сторонами психического развития (умственного, морального, волевого и т.д.), исследование волевого развития и художественной деятельности детей.

**Следует запомнить:** исследования детского развития, этнографические исследования детства и языка, изучение детских игр и сказок, появление экспериментальной психологии, разработка объективных методов исследования, Ф. Фребель, К. Д. Ушинский, образующие психики человека, рефлексы, Г. И. Герbart, апперцепция, перцепция, бессознательное, Г. Спенсер, теория статики и динамики представлений, четыре принципа обучения, индивидуальный подход, У. Джеймс, Г. Мюнстерберг, теория эволюции Дарвина, генетический метод исследования, А.Бэн, принцип спонтанного действия, Э. Торндайк, объективная психология, субъективная психология, механизм адаптации, Д. Селли, принципы дифференциации и интеграции, И. М. Сеченов, «согласование движения с чувствованием», «обратная связь», интериоризация, У. Прейер, биологическая наследственность, корреляция.

## ***Вопросы и задания по Главе 6***

1. Что происходит в истории развития детской и возрастной психологии в конце XIX века?
2. Какие объективные предпосылки послужили для формирования детской и возрастной психологии?

3. Подготовьте доклады о научной и педагогической деятельности и заслугах в развитии возрастной психологии:

К. Д. Ушинского, Ф. Фребеля, Г. И. Гербарта, Г. Спенсера, Г. Мюнстерберга, А. Бэна, У. Джеймса, Э. Торндайка, Д. Селли, И. М. Сеченова, У. Прейера.

4. Составьте тезисы по основным положениям психологических воззрений вышеперечисленных ученых.

5. Что такое полурефлексы?

6. Объясните понятие ашперцепции.

7. Расскажите о динамике представлений.

8. Какую роль в процессе развития психологии сыграла теория эволюции Дарвина?

9. Что такое генетический метод исследования?

10. Что такое интериоризация?

11. Какую роль в области психического развития играет, по Прейеру, биологическая наследственность?

12. Что такое, по Сеченову, принцип согласования движения с чувствованием?



## **Глава 7. Экспериментальная психология и исследования детских проблем в XIX веке**

На протяжении длительного времени единственным методом исследования психического развития детей были *дневниковые наблюдения*. Уже Песталоцци<sup>58</sup> начал вести дневники наблюдений за своими детьми. Большой интерес представляют дневниковые наблюдения Дарвина за развитием его сына Френсиса, которые были опубликованы в 1877 г. под заголовком «Биографический эскиз маленького ребенка». Однако первым, кто действительно планомерно осуществил дневниковые наблюдения за детьми, был немецкий психолог *Тидеман*, являющийся одновременно и первым автором учебника по психологии (1787), в котором затрагивались вопросы, связанные именно с психологией ребенка. При этом и в дневнике, и в учебнике Тидемана вопросы воспитания детей были тесно связаны с предшествующим анализом их физиологических и психологических особенностей.

Но с расширением предмета психологических исследований стала действительно возможной разработка новых, экспериментальных методов, которые можно было применить и для изучения психического развития детей.

---

<sup>58</sup> **Иоганн Генрих Песталоцци** (1746-1827) – знаменитый швейцарский педагог. Последовательнее всего Песталоцци изложил свои принципы в книге: «Как Гертруда учит своих детей». Основой воспитания должна быть природа человека. В психической жизни человека Песталоцци подмечает пять «физико-механических» законов: закон постепенности и последовательности, закон связности, закон совместных ощущений, закон причинности и закон психической самобытности.



*И. Песталоцци*

Естественно, что прежние методы, используемые общей психологией, главным образом, метод самонаблюдения, были недоступны для новой науки. Поэтому особое значение для ее развития имело появление экспериментальной психологии *В. Вундта* (см. ниже) и объективных методов исследования памяти, разработанных *Г. Эббингаузом*<sup>59</sup>.

---

<sup>59</sup> **Герман Эббингауз** (1850-1909) – немецкий психолог-экспериментатор. Занимался изучением закономерности запоминания, для чего разработал метод бессмысленных слогов.



*В. Вундт*

Известный немецкий психолог, физиолог, философ *Вильгельм Вундт*<sup>60</sup> после окончания медицинского факультета Тюбингенского университета работал в Берлине. В 1879 г. он создал первую в мире лабораторию экспериментальной психологии, затем преобразованную в институт (см. выше). Занимаясь физиологией, Вундт пришел к программе разработки психологии как самостоятельной науки, независимой от физиологии и философии (разделом которой ее было принято считать). Он считал, что сознание (которое он отождествлял с психикой, отрицая наличие бессознательных психических процессов) состоит из отдельных элементов, которые, соединяясь между собой по законам ассоциации, образуют представления, отражающие объективную действительность. Ощущениям (элементам со знания) присущи такие качества, как модальность (например, зрительные ощущения отличаются от слуховых) и интенсивность. К элементам сознания относятся и чувства

---

<sup>60</sup> **Вильгельм Максимилиан Вундт** (1832–1920) – врач, физиолог и психолог. В области психологии использовал метод эксперимента.

(эмоциональные состояния). Согласно гипотезе Вундта, каждое чувство имеет три измерения:

- а) удовольствия – неудовольствия;
- б) напряженности – расслабленности;
- в) возбужденности – успокоения.

Простые чувства, как психические элементы, варьируются по своему качеству и интенсивности, но любое из них может быть охарактеризовано во всех трех аспектах. Отдельные элементы связываются между собой не только по законам ассоциации (как, например, при восприятии или памяти), но и по законам апперцепции, которую Вундт отождествлял с внутренней, спонтанной активностью души. Направленная во внутренний мир психики, апперцепция играет роль внимания, помогая протеканию высших психических функций, например, мышления. Направленная во внешний мир, в план поведения, апперцепция отождествляется с волей, которая регулирует деятельность человека.

Однако главной заслугой Вундта является не его теоретическая концепция, а разработка экспериментального метода исследования психики. Уже в своей первой книге «Материалы к теории чувственного восприятия» (1862), опираясь на факты, относящиеся к деятельности органов чувств и движений, Вундт выдвинул идею создания экспериментальной психологии, план которой был изложен в «Лекциях о душе человека и животных» (1863). План включал два направления исследований:

а) анализ индивидуального сознания с помощью экспериментально контролируемого наблюдения субъекта за собственными ощущениями, чувствами, представлениями;

б) изучение «психологии народов», т.е. психологических аспектов культуры – языка, мифа, нравов раз личных народов и т. п.

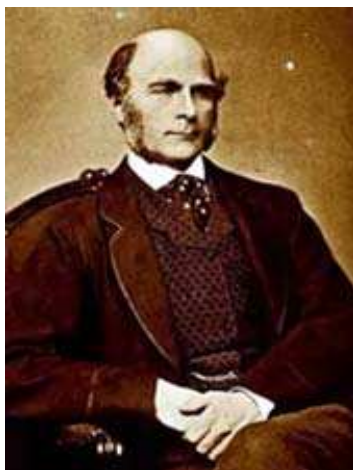


*Г. Эббингауз*

Следуя этому замыслу, Вундт первоначально сосредоточился на изучении сознания субъекта, определив психологию как науку о «непосредственном опыте». Он назвал ее физиологической психологией, поскольку испытываемые субъектом состояния изучались посредством специальных экспериментальных процедур, большинство из которых было разработано как аппарат физиологических экспериментов (преимущественно физиологии органов чувств – зрения, слуха и др.). Задача состояла в том, чтобы эти образы тщательно анализировать, выделяя исходные простейшие элементы, из которых они строятся<sup>61</sup>.

---

<sup>61</sup> Марцинковская Т. Д. История детской психологии. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1998.



*Ф. Гальтон*

Кроме того, к тому времени английским ученым *Гальтоном*<sup>62</sup> была предпринята попытка экспериментально изучить, какие ассоциации может вызвать у человека слово как особый раздражитель! Оказалось, что на одно и то же слово человек, к которому его обращают, отвечает самыми различными реакциями, притом, не только словесными, но и образными. Это побудило Вундта заняться классификацией реакций, подсчетом их количества, времени, которое протекает от предъявления слова до реакции на него. В этом случае применялись количественные методы. Объединив все эти методы, уточнив их, Вундт показал, что на основе экспериментов, объектом которых служит человек (тогда как прежде эксперименты ставились только на животных), психология может разрабатываться как самостоятельная наука.

Широкое применение экспериментальных методов обогатило знание о психике, укрепило научную репутацию науки о ней. От Вундта принято вести родословную психологии как

---

<sup>62</sup> Сэр **Френсис Гальтон** (1822-1911) – английский исследователь, географ, антрополог и психолог; основатель дифференциальной психологии и психометрики.

самостоятельной дисциплины. Он создал крупнейшую в истории этой науки школу, пройдя которую, молодые исследователи из разных стран, вернувшись на родину, организовали лаборатории и центры, где культивировались идеи и принципы новой области знания. Вундт сыграл важную роль в консолидации сообщества исследователей, ставших психологами-профессионалами.

Если в лаборатории Вундта был сделан только первый шаг в разработке объективных методов исследования психики, то работы *Г. Эббингауза* определили целое направление в психологии, впервые открыв возможность экспериментального изучения такого важнейшего для возрастной психологии психического процесса, как память. Г. Эббингауз организовал небольшую лабораторию экспериментальной психологии в Галле. Заслуга его в том, что в этой лаборатории он впервые отважился подвергнуть эксперименту память.



*Э. Титченер*

Считается, что случайно, в Париже, он нашел в букинистической лавке книгу Фехнера «Основы психофизики», в которой были сформулированы математические законы об отношениях между физическими стимулами и вызываемыми ими ощущение-

ниями. Воодушевленный идеей открытия точных законов памяти, Эббингауз решил приступить к опытам. Он ставил их на самом себе, руководствуясь идеей о том, что люди запоминают, сохраняют в памяти и вспоминают факты, между которыми сложились ассоциации. Но обычно эти факты человек осмысливает, и поэтому весьма трудно установить, возникла ли ассоциация благодаря памяти или в дело вмешался ум. Эббингауз же задался целью установить законы памяти в «чистом» виде и для этого изобрел особый материал. Единицей такого материала стали не целые слова (ведь они всегда связаны с понятиями), а части слов – отдельные бессмысленные слоги. Каждый слог состоял из двух согласных и гласной между ними (например, *боу, гис, лоч* и т. п.). По оценке Э. Титченера<sup>63</sup>, это стало самым выдающимся изобретением в психологии со времен Аристотеля. Столь высокая оценка происходила из открывшейся возможности изучать процессы памяти независимо от смысловых содержаний, с которыми неотвратно связаны речевые реакции человека – ведь производя эти реакции, люди передают друг другу мысли.

Составив список подобных бессмысленных «слов» (около 2300), Эббингауз экспериментировал с ним на протяжении пяти лет. Основные итоги этого исследования он изложил в ставшей классической книге «О памяти» (1885). Прежде всего, он выяснил зависимость числа повторений, необходимых для заучивания списка бессмысленных слогов, от его длины, установив, что при одном прочтении запоминается, как правило, 7 слогов. При увеличении списка требовалось значительно большее число его повторений, чем количество присоединенных к первоначальному списку слогов. Число повторений принималось за коэффициент запоминания.

Особую популярность приобрела вычерченная Эббингаузом кривая забывания. Быстро падая, эта кривая становится пологой.

---

<sup>63</sup> **Эдвард Титченер** (1867–1927) – американский психолог. Лидер структурной школы, считающей предметом психологии сознание, изучаемое посредством расчленения на элементы того, что дано субъекту в его интроспекции, с тем, чтобы затем выяснить всеобщие законы, по которым из них складывается структура.



Оказалось, что наибольшая часть материала забывается в первые минуты после заучивания. Значительно меньше забывается в ближайшие минуты и еще меньше – в ближайшие дни. Сравнилось заучивание осмысленных текстов и списка бессмысленных слогов. Эббингауз выучивал текст «Дон Жуана» Байрона и равный по объему список слогов. Осмысленный материал запоминался в 9 раз быстрее. Что же касается «кривой забывания», то она в обоих случаях имела общую форму, хотя в первом случае (при осмысленном материале) падение кривой шло медленнее. Эббингауз подверг экспериментальному изучению и другие факторы, влияющие на память (например, сравнительную эффективность сплошного и распределенного во времени заучивания)<sup>64</sup>.

Не меньшее значение для разработки новых, объективных методов исследования имели и работы *Ф. Гальтона* (см. выше). Английский психолог Ф. Гальтон под впечатлением эволюционного учения своего кузена Ч.Д арвина решающую роль в физическом и психическом развитии индивида придавал фактору *наследственности*.

Занимаясь экспериментальными психологическими исследованиями (изучая пороги чувствительности, время реакции, ассоциации и другие психические процессы), Гальтон обращал главное внимание не на общие для всех индивидов законы, а на их вариативность у различных людей. Он изобрел ряд специальных методик для изучения этой вариативности, которые стали истоком новой крупной отрасли психологии – *дифференциальной психологии*. Возникнув в недрах экспериментальной психологии, она приобрела самостоятельное теоретическое и практическое значение. Особо серьезным и важным явилось внедрение в психологию новых – математических методов, главным образом, статистических. Любимое изречение Гальтона гласило: «*Все, что возможно сосчитать, считайте!*» В своей новаторской книге «Наследственный гений» (1869) Гальтон произвел статистический анализ огромного количества биографических фактов и изложил принцип приложимости стати-

---

<sup>64</sup> **Марцинковская Т. Д.** История детской психологии. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1998.

стических закономерностей к распределению способностей. Фактор наследственности, по его мнению, действует в эволюционном развитии совместно с фактором приспособления к среде. К среде приспособляется весь вид, но приспособление вида достигается за счет генетически обусловленных вариаций врожденной формы. Под влиянием этого общебиологического подхода Гальтон выдвинул предположение, что различия между индивидами как телесного, так и психологического порядка, могут быть объяснены только в понятиях учения о наследственности. Все другие причины (воспитание, пребывание в определенной среде и т.д.) существенного значения не имеют. Изучив и статистически обработав огромный биографический материал, касающийся родственных связей выдающихся личностей Англии, Гальтон утверждал, что *высокая даровитость определяется степенью и характером родства. Из четырех детей, например, шанс талантливости имеется только у одного.*

В изучении вопроса о происхождении умственных качеств Гальтон использовал наряду с биографическим методом и *анкеты*. Он разослал крупнейшим ученым обстоятельную анкету, по материалам которой была написана монография *«Английские люди науки: их природа и воспитание»* (1874). Решающую роль в развитии способностей к научной деятельности он опять-таки приписывал наследственности, влияние же внешних условий и воспитание считал незначительным, а иногда и отрицательным.

В дальнейшем к исследованию индивидуальных различий путем анкетирования Гальтон присоединил *эксперимент*. Им были разработаны специальные приборы для исследования индивидуальных особенностей — *свисток для исследования звуковысотного слуха, дактилоскопия, глазомерная линейка* и т.д. На международной выставке в Лондоне в 1884 г. Гальтон в целях исследования как можно большего числа людей организовал специальную лабораторию. Через нее прошло свыше 9 тысяч испытуемых, у которых измерялись наряду с ростом и массой различные виды чувствительности, время реакции и другие психические качества. Считалось, что эти качества определяются наследственностью с такой же неотвратимостью, как рост или цвет глаз. Эта идея проходит через все работы Гальтона, собранные в книге под общим названием *«Исследование человеческих способностей»* (1883).

Свои исследования по диагностике различий психических качеств людей Гальтон использовал для обоснования идеи о необходимости отбора наиболее приспособленных. Утверждалось, что человеческий род может быть улучшен тем же путем, каким выводится новая порода собак или лошадей, т.е. путем соответствующих браков в течение нескольких поколений. Это направление, названное им евгеникой, впоследствии использовалось для отбора особой породы людей из тех, кто выделялся высоким уровнем одаренности. Идея была антигуманной, хотя сам Гальтон сформулировал ее совсем не как социальную, но как важную медицинскую и психологическую проблему учета наследственных факторов развития индивида.

Среди достижений Гальтона особо следует выделить разработку метода *тестов*. Тест (испытание) стал одной из важнейших методик в лаборатории Гальтона. Этот метод прочно вошел в науку независимо от тех теоретических положений, которые соединял с ним сам автор. Статистический подход – применение серии тестов к большому числу индивидов – выдвигался как средство внедрения в психологию точных количественных методов. Это получило большое практическое применение в дальнейшем совершенствовании техники разработки и применения тестов, а распространение их на исследование важнейших психологических параметров (память, мышление, личность) изменило суть возрастной психологии, дав возможность в дальнейшем сформировать целую систему объективных методов психологического исследования детей.

**Следует запомнить: корреляция, статистический метод, метод тестов, факторный анализ, Ф. Гальтон, евгеника, дифференциальная психология, «кривая забывания», фактор наследственности, Г. Эббингауз, коэффициент запоминания, метод сохранения, Э. Титченер, Г. Фехнер, В. Вундт, экспериментальная психология, Т. Тидеман, И. Песталотии, дневниковые наблюдения, «психическая причинность», физиологическая психология, психология народов, психофизика.**

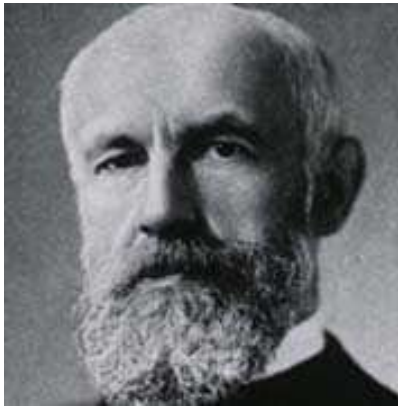
## **Вопросы и задания по Главе 7**

1. Что такое дневниковые наблюдения?
2. В чем состоят задачи психологии по Вундту?

3. В чем заключается роль апперцепции?
4. Что такое «психическая причинность»?
5. Что должно входить в предмет экспериментальной психологии, согласно идеям В. Вундта?
6. Подготовьте подробное сообщение о научной деятельности В. Вундта.
7. Расскажите об экспериментах с памятью Г. Эббингауза.
8. Что такое метод сохранения?
9. Что такое кривая забывания?
10. Подготовьте сообщения о научной деятельности Ф. Гальтона и его работах в области экспериментальной и дифференциальной психологии.
11. Что такое статистический подход?
12. Расскажите о методе корреляции.
13. В чем заключается роль метода тестов в психологии?

## **Глава 8. Возрастная (детская) психология конца XIX – начала XX века: исследование проблем и поиски методологий**

Развитие детской психологии в конце XIX в. – начале XX в. было тесно связано с *педологией*, наукой о детях, созданной американским психологом *Гренвиллом Стенли Холлом*<sup>65</sup>.



*Г. С. Холл*

Американский психолог Г. С. Холл был учеником В. Вундта, в психологической лаборатории которого он стажировался несколько лет. По возвращении в США он обратился к проблемам детской психологии, непосредственно связанным с практическими проблемами школьной жизни. В 1883 г. Холл организовал при Балтиморском университете первую в США экспериментальную лабораторию, в которой началось изучение психического развития детей, преимущественно, подрост-

---

<sup>65</sup> **Гренвилл Стенли Холл** (1844-1924) – пионер американской психологической науки и педагог. Его интересы были сосредоточены, в основном, на развитии детей (педологии) и эволюционной теории.

ков. Холл был основателем первых журналов, посвященных проблемам возрастной психологии. С 1891 г. под его редакцией стал издаваться журнал «Педагогический семинар и журнал генетической психологии», а с 1910 г. «Журнал педагогической психологии».

Итак, известность Холлу принесли, главным образом, его исследования психического развития детей. Хотя идея о необходимости изучения психики детей утвердилась еще в 70-е годы XIX века, исследований, в центре которых стояла бы именно эта задача, еще не существовало.



*Э. Геккель*

Холл, в первую очередь, обратил внимание на важность изучения процесса становления психики конкретного ребенка, анализ которого может стать генетическим методом общей психологии. В своей лаборатории Холл исследовал подростков и юношей, разработав для них специальные вопросники, целью которых было изучение различных сторон психики молодых людей. Первоначально эти вопросники раздавались учителям для сбора сведений о том, как дети представляют окружающий мир. Вскоре их содержание расширилось, появились специальные анкеты для подростков, учителей и

родителей. Отвечая на вопросы, дети должны были рассказать не только о своих знаниях, представлении о мире или отношении к другим людям, но и о своих переживаниях, в частности, о своих моральных и религиозных чувствах, ранних воспоминаниях, о радостях и опасениях. Полученные ответы статистически обрабатывались, что помогало составить целостную картину психологических особенностей детей разных возрастов. Материалы, полученные в исследовании Холла, позволяли составить и комплексную характеристику детей, проанализировать их проблемы как с точки зрения взрослых, так и с позиций самих подростков.

Исследуя психическое развитие ребенка, Холл пришел к выводу, что в его основе лежит *биогенетический закон*, сформулированный учеником Дарвина Э. Геккелем<sup>66</sup>. Однако Геккель говорил о том, что зародыши в своем эмбриональном развитии проходят те же стадии, что и весь род за время своего существования. Холл же распространил действие биогенетического закона на человека, доказав, что онтогенетическое развитие психики ребенка есть краткое повторение всех стадий филогенетического развития психики человека. В созданной им *теории рекапитуляции* Холл утверждал, что последовательность и содержание этих этапов заданы генетически, и потому ни уклониться, ни миновать какую-то стадию своего развития ребенок не может.

Позднее, ученики Холла на основании теории рекапитуляции создают *периодизацию психического развития*, критерием в которой был способ добывания пищи. При этом действительные факты, которые наблюдались у детей определенного возраста, связывались с идеей Холла и объяснялись изменением способа добывания пищи, который является ведущим не только для биологического, но и для психического развития. Выделялись 5 основных фаз в психическом развитии детей, границы которых не были жесткими, так что финал одной стадии не совпадал с началом следующей:

---

<sup>66</sup> Эрнст Генрих Филипп Август Геккель (1834-1919) – немецкий естествоиспытатель и философ. Автор термина *экология*.

- от рождения до 5 лет – *стадия рытья и копания*. На этой стадии дети любят играть в песке, делать куличики и манипулировать с ведром и совочком;

- от 5 до 11 лет – *стадия охоты и захвата*. На этой стадии дети начинают бояться чужих, у них появляется агрессивность, жестокость, желание отгородиться от взрослых, особенно посторонних, и стремление делать многие вещи тайком;

- от 8 до 12 лет – *пастушеская стадия*. В это период дети стремятся иметь свой собственный уголок, причем, они строят свои укрытия обычно во дворах или в поле, в лесу, но не в доме. Они также любят домашних животных и стараются их завести, чтобы было о ком заботиться и кому покровительствовать. У детей, особенно у девочек, в это время появляется стремление к ласке и нежности;

- от 11 до 15 лет – *земледельческая стадия*, которая связана с интересом к погоде, явлениям природы, а также с любовью к садоводству, а у девочек и к цветоводству. В это время у детей появляется наблюдательность и осмотрительность;

- от 14 до 20 лет – *стадия промышленности и торговли, или стадия современного человека*. В это время дети начинают осознавать роль денег, а также значение арифметики и других точных наук. Кроме того, у ребят возникает стремление меняться раз личными предметами.

Считалось, что с пастушеской стадии, наступает эра цивилизованного человека, и именно с этого возраста детей можно систематически обучать, что невозможно на предыдущих этапах. Это базируется на идее Холла о том, что *обучение должно адаптироваться над определенным этапом психического развития, так как созревание организма подготавливает основу для обучения*.

И Холл, и его соратники были убеждены, что прохождение каждой стадии обязательно для нормального развития, а фиксация на какой-то из них ведет к появлению отклонений и аномалий в психике. Холл подчеркивал, что важно не стеснять ребенка в проявлении его инстинктов, которые таким образом изживаются, в том числе и детские страхи.



Говоря о периодизации психического развития и забегая вперед, уточним:

**Периодизация психического развития** – выделение в целостном жизненном цикле человека последовательности стадий (периодов) психического развития. Научно обоснованная периодизация должна отражать внутренние закономерности самого процесса развития (А. С. Выготский) и отвечать следующим требованиям:

- 1) описывать качественное своеобразие каждого периода развития и его отличия от других периодов;
- 2) определять структурную связь между психическими процессами и функциями в рамках одного периода;
- 3) устанавливать инвариантную последовательность стадий развития;
- 4) периодизация должна иметь такую структуру, где каждый последующий период основан на предшествующем, включает и развивает его достижения.



Ж. Пиаже

Отличительными особенностями многих периодизаций психического развития являются их односторонний характер (отрыв развития личности от развития интеллекта) и натуралистический подход к психическому развитию в онтогенезе, что находит выражение в игнорировании исторически изменчивого характера периодов развития.

Примерами таких периодизаций являются периодизация развития интеллекта Ж. Пиаже, психосексуального развития З. Фрейда, развития личности Э. Эриксона, сенсомоторного развития А. Гезелла, морального развития А. Кольберга (см. ниже).

Широкое распространение получили периодизации выступают ступени обучения и воспитания в социально-образовательной системе. Современные периодизации детского развития, как правило, не включают период пренатального развития<sup>67</sup>.

Периодизация развития интеллекта Ж.Пиаже<sup>68</sup> рассматривает когнитивное развитие как последовательность стадий:

- стадию сенсомоторного интеллекта (от 0 до 2 лет);
- стадию дооперационального интеллекта (от 2 до 7 лет);
- стадию конкретных операций (от 7 до 11-12 лет);
- стадию формально-логических операций (от 12 до 17 лет).



*Э. Эриксон*

---

<sup>67</sup> **Пренатальное развитие** – внутриутробное развитие плода, которое затрагивает и психическое развитие. Развиваются болевая чувствительность, температурная, сенсорная чувствительность, в частности, к звуковым раздражениям, а также моторика.

<sup>68</sup> **Жан Пиаже** (1896–1980) – швейцарский психолог и философ, известен работами по изучению психологии детей, создатель теории когнитивного развития и философско-психологической школы генетической психологии (другое название – генетическая эпистемология).

Периодизация Э. Эриксона<sup>69</sup> включает последовательность из 8 стадий, на каждой из которых в зависимости от успешности разрешения психосоциального кризиса происходит формирование личностного качества либо в его позитивном значении, либо как патологического свойства, вследствие чего потенциал развития личности на данной стадии оказывается нереализованным. Первая стадия предполагает разрешение кризиса путем выбора между доверием и недоверием личности к миру (0-1 год), вторая стадия – формирование автономии против стыда и сомнения (2-3 года), третья стадия – инициативности против чувства вины (4-6-7 лет), четвертая стадия – умения и компетентности против чувства неполноценности (8-13 лет), пятая – формирование личностной идентичности против смешения идентичности (14 -19 лет), шестая – близости и любви против изоляции и отвержения (19-35 лет), седьмая – производительности против стагнации и застоя (35-60 лет) и восьмая – целостности и мудрости личности против дезинтеграции и распада (старше 60 лет).

В отечественной психологии принципы периодизации были разработаны А. С. Выготским (см. выше), исходя из представления о диалектическом социально детерминированном характере психического развития в онтогенезе. Единицей анализа онтогенетического развития и основанием для выделения периодов развития, согласно А. С. Выготскому, является психологический возраст. Соответственно, устанавливаются два критерия построения периодизации:

1) структурный – возрастные новообразования, тот «новый тип строения личности и ее деятельности, которые возникают на данной возрастной стадии впервые и которые определяют сознание ребенка и его отношение к среде... и весь ход его развития в данный период»;

2) динамический – закономерное чередование стабильных (литических) и критических периодов.

Идеи А. С. Выготского получили развитие в концепции Д. Б. Эльконина<sup>70</sup>, положившего в основу периодизации следующие критерии: социальная ситуация развития, ведущая деятельность, возрастные новообразования. Все типы деятельности Д. Б. Эльконин подразделяет на 2 группы:

1) деятельности в системе «ребенок – общественный взрослый», в которых происходит интенсивная ориентация ребенка в основных смыслах человеческой

---

<sup>69</sup> Эрик Хомбургер Эриксон (1902-1994) был психологом в сфере психологии развития и психоаналитиком. Известен, прежде всего, своей теорией стадий психосоциального развития, а также как автор термина *кризис идентичности*.

<sup>70</sup> Даниил Борисович Эльконин (1904-1984) – выдающийся отечественный психолог, специалист в области детской психологии, автор теории периодизации психического развития.

*деятельности и освоение задач, мотивов, норм и отношений и обеспечивается преимущественное опережающее развитие мотивационно-потребностной сферы;*



*Д. Б. Эльконин*

*2) деятельности в системе «ребенок – общественный предмет», в которых происходит усвоение общественно выработанных способов действий с предметами и эталонов, и, соответственно, преимущественное развитие интеллектуальной, операционно-технической сферы.*

*В основе психического развития лежит периодически возникающее противоречие между операционно-техническими возможностями личности, с одной стороны, и задачами и мотивами деятельности – с другой. Разрешение этого противоречия осуществляется через изменение социальной ситуации развития и переход к соответствующей деятельности, обеспечивающей необходимое ускоренное развитие либо мотивационно-потребностной, либо интеллектуально-познавательной сфер личности. Противоречия порождают кризисы, как необходимые переломные точки развития.*

*Психическое развитие имеет спиралевидный характер с закономерно повторяющейся сменой периодов развития, в которых ведущей деятельностью попеременно становятся деятельности в системе «ребенок – общественный взрослый» и в системе «ребенок – общественный предмет».*

*Согласно Д. Б. Эльконину, периодизация психического развития в детском возрасте включает три эпохи, каждая из которых состоит из двух связанных между собой периодов, причем в первом происходит преимущественное развитие мотивационно-потребностной сферы, а во втором – интеллектуально-*

познавательной. Эпохи разделены между собой кризисами перестройки отношения личность – общество, а периоды – кризисами самосознания. Эпоха раннего детства начинается кризисом новорожденности (0-2 мес.) и включает младенчество, ведущей деятельностью которого является ситуативно-личностное общение, кризис первого года и ранний возраст, где ведущей является предметная деятельность. Эпоха детства, отделенная от эпохи раннего детства кризисом трех лет, включает дошкольный возраст (ведущая деятельность – сюжетно-ролевая игра), кризис семи лет и младший школьный возраст (ведущей является учебная деятельность). Кризис 11-12 лет разделяет эпохи детства и подростничества, в котором младший подростковый возраст с интимно-личным общением как ведущей деятельностью сменяется старшим подростковым возрастом, где ведущей становится учебно-профессиональная деятельность. По мнению А. Б. Эльконина, указанная схема периодизации соответствует детскому и подростковому возрасту, а для периодизации зрелых возрастов необходимо разработать иную схему при сохранении общих принципов периодизации.

Периодизация зрелых возрастов жизненного цикла требует определения самого понятия «взрослость» как особого социального статуса, сопряженного с определенным уровнем биологической зрелости, уровнем развития психических функций и структур. Успешность разрешения задач развития, как системы специфических для каждого возраста социальных требований и ожиданий, предъявляемых обществом к индивиду, определяет его переход на каждую новую возрастную ступень зрелости. Периодизация зрелого возраста включает раннюю зрелость (17-40 лет), среднюю зрелость (40-60 лет), позднюю зрелость (старше 60 лет) с переходными периодами, носящими характер кризисов.

Холл был, как мы выше упомянули, основателем педологии<sup>71</sup> – комплексной науки о ребенке, в основе которой лежит идея *педоцентризма*, то есть идея о том, что ребенок является центром исследовательских интересов многих профессионалов – психологов, педагогов, биологов, педиатров, антропологов, социологов и других специалистов. Из всех этих областей в педологию входит та часть, которая имеет отношение к детям. Таким образом, данная наука как бы объединяет все отрасли знаний, связанные с исследованием детского развития.

---

<sup>71</sup> **Педология** (греч. pais (paidos) – дитя + logos – наука, учение) – течение в психологии и педагогике, возникшее на рубеже XIX-XX вв., обусловленное распространением эволюционных идей и развитием прикладных отраслей психологии и экспериментальной педагогики.

Кстати, термин «педология» получил популярность (под этим названием создавались научные учреждения, объединения, печатные издания), но единого содержания в него не вкладывалось, и наряду с ним употреблялись как равнозначные термины «психология детства», «юношествоведение», «педагогическая психология», «экспериментальная педагогика», «гигиена воспитания» и другие, отражавшие специфику избранного направления исследований.

Хотя многие положения педологической концепции Холла были довольно скоро пересмотрены, сама наука *педология*, созданная им, очень быстро завоевала популярность во всем мире и была признана основополагающей в воспитании детей и юношества почти до середины XX в. Популярность педологии объяснялась, главным образом, ее ориентированностью на практику, связью с непосредственными нуждами педагогики и практической психологии. Действительно, в реальной педагогической практике учителя и воспитатели сталкиваются с целым комплексом проблем, среди которых и здоровье детей, и их психические качества, и социальный статус, и образование, и социальное положение их родителей. Именно эти задачи и решала педология, развивая комплексный подход к исследованию детей.

Такое комплексное, всестороннее изучение ребенка и выдвижение проблемы развития в центр исследовательской работы было ценным завоеванием педологии, поэтому многие ведущие психологи, изучавшие развитие детской психики, работали в ее русле.

Пионерами педологии были врачи и биологи, так как в то время именно они владели большим количеством объективных методов исследования детей, а психология еще не наработала эти методы. Однако со временем на первый план вышла именно психологическая сторона исследований, и постепенно, начиная с 20-х годов XX века, педология стала приобретать ярко выраженную психологическую направленность. При этом название «педология», введенное учеником Холла О. Кристиеном в 1893 году, было заменено новым – *child study* («исследование ребенка»).

Следует запомнить: Г. С. Холл, В. Вундт, О. Кристиен, Ж. Пиаже, Э. Эриксон, Д. Б. Эльконин, child study («исследование ребенка»), педология, психологический возраст, периодизация развития интеллекта, пренатальное развитие, идентичность, биогенетический закон, теория рекапитуляции.

### ***Вопросы и задания по Главе 8***

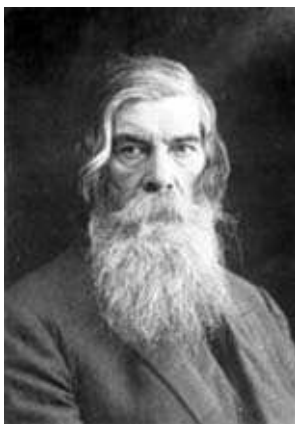
1. Подготовьте доклад о жизни и научной деятельности Г. С. Холла
2. Расскажите подробно о теории рекапитуляции.
3. Какие принципы и критерии легли в основу периодизации психического развития в лаборатории?
4. Составьте подробные сообщения о зарубежных педологах.
5. В чем заключается привлекательность идей педологии и до сего дня?
6. Дайте общую характеристику концепций периодизации развития ребенка.

## **Глава 9. Судьба российской педологии и дальнейшее развитие детской психологии**

Возникновение педологии, как мы уже знаем, было вызвано проникновением в психологию и педагогику эволюционных идей. Кроме того, немаловажное значение имело развитие прикладных отраслей психологии и экспериментальной педагогики.

*Первая причина кризиса западной педологии в том, что исследователи исходили не из действительности, а из своей точки зрения, не видели других предпосылок к признанию единства педологического объекта исследования, кроме перефразирования на ребенке точек зрения разных специалистов.*

*Вторая причина кризиса — со стороны фактического исследования, и тесно связана с первой. Несмотря на стремление изучить ребенка как психофизическое единство, это неделимое в целях удобства классификации и более точного изучения делилось на отдельные феномены и отдельные функции, дабы затем на основе этого аналитического изучения синтетически восстановить личность его. Причина такого мозаичного, атомистически-аналитического исследования — формальная логика как общая научная методология и традиционный дуализм, традиционное представление о психической и физической стороне в развитии ребёнка как о двух несоединимых процессах.*



В. М. Бехтерев



В России идеи педологии восприняли и развивали известнейшие ученые, психологи и психиатры В. М. Бехтерев<sup>72</sup>, Г. И. Россолимо<sup>73</sup>, А. П. Нечаев<sup>74</sup>, а вот И. П. Павлов<sup>75</sup> и его школа в отношении педологии были настроены критически.



*Г. И. Россолимо*

---

<sup>72</sup> **Бехтерев Владимир Михайлович** (1857-1927) – выдающийся русский медик-психиатр, невропатолог, физиолог, психолог, основоположник рефлексологии и патопсихологического направления в России, академик.

<sup>73</sup> **Россолимо Григорий Иванович** (1860-1928) – русский невропатолог и дефектолог. Сферой научных интересов Г. И. Россолимо были клиничко-психологические исследования интеллектуального развития как в норме, так и при патологии.

<sup>74</sup> **Нечаев Александр Петрович** (1870-1948) – русский психолог, возглавлявший экспериментальное направление в дореволюционной психологии; собственные психологические исследования его связаны с проблемой памяти и индивидуальных различий. Ученый пытался построить педагогику на данных психологии (главным образом, на количественных результатах экспериментально-психологических лабораторных исследований).

<sup>75</sup> **Иван Петрович Павлов** (1849-1936) – один из авторитетнейших ученых России, физиолог, создатель науки о высшей нервной деятельности и представлений о процессах регуляции пищеварения; основатель крупнейшей российской физиологической школы; лауреат Нобелевской премии в области медицины и физиологии 1904 г.

К концу 20-х гг. в педологических учреждениях работал значительный корпус психологов, физиологов, дефектологов.

В педологии ребенок рассматривался комплексно, во всех своих проявлениях, в постоянном развитии и в различных, в том числе, социальных, условиях – целью было помочь развитию всех его потенций.

Содержание педологии составила совокупность психологических, анатомо-физиологических, биологических и социологических подходов к развитию ребенка, хотя эти подходы часто связывались между собой механически.



*А. П. Нечаев*

Конечно, надо отметить, что предмет педологии, несмотря на многочисленные дискуссии и теоретические разработки, не был определен, и попытки найти специфику педологии были безуспешны, хотя в исследованиях отечественных педологов был накоплен большой эмпирический материал о развитии поведения детей. *Ценным в педологии было стремление изучать развитие ребенка в условиях комплексного подхода, практической направленности на диагностику психического развития.*



*В. Ф. Шмидт*

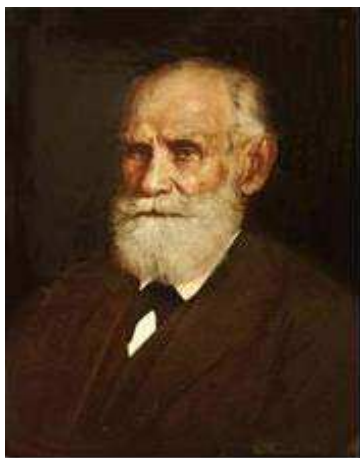
В СССР педология находилась на пике своего развития в 20-30-е годы XX века, особенно после поддержки Л. Д. Троцкого<sup>76</sup>, когда педологию «скрестили» с фрейдизмом. В школах шло активное внедрение практик психологического тестирования, комплектации классов, организации школьного режима и т.п. В Москве и Петрограде были созданы институты советской «психоаналитической педологии», соответствующие «Дома ребенка» (в работе Московского Дома принимали участие А. Р. Лурия<sup>77</sup>, В. Ф. Шмидт<sup>78</sup> и др.).

---

<sup>76</sup> **Лев Давидович Троцкий** (1879-1940) – деятель международного коммунистического революционного движения, практик и теоретик марксизма, идеолог одного из его течений – троцкизма.

<sup>77</sup> **Лурия Александр Романович** (1902-1977) – известный советский психолог, основатель отечественной нейропсихологии, ученик Л. С. Выготского.

<sup>78</sup> **Шмидт Вера Федоровна** (1889-1937) – российский педагог и психоаналитик.



*И. П. Павлов*



*А. Р. Лурия*

Однако, как долго считалось, сильный «перекос» деятельности педологических лабораторий в сторону сортировки учащихся на основе их интеллектуальных качеств не согласовывался с линией коммунистической партии на равноправие всех представителей рабочего класса в получении

образования, не согласовывался и с идеологией всеобщего равенства, воплощаемого в практике «группового обучения». Кроме того, безграмотная реализация «психоаналитического» уклона в воспитании детей показала всю несостоятельность длительно существовавшего за государственный счет союза педологии и психоанализа. Результатом этого стал разгром и крах педологии, наступивший после постановления ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» (1936). Вместе с педологией было на долгие годы заморожено и развитие некоторых продуктивных ветвей психологии как естественнонаучной дисциплины.



*А. С. Выготский*

Основными представителями советской педологии мы называем П. П. Блонского<sup>79</sup>, М. Я. Басова<sup>80</sup>, А. С. Выготского.

---

<sup>79</sup> **Павел Петрович Блонский** (18841941) – философ, педагог и психолог. В 1920-е гг. исключительно плодотворен, выпустил ряд учебников, в том числе школьных, статьи его публикуются за рубежом.

<sup>80</sup> **Михаил Яковлевич Басов** (18921931) – советский психолог, один из основателей педологии. Специалист по педагогической психологии, педологии. Создатель методики психологических наблюдений за детьми дошкольного возраста.

В статье «К вопросу о педологии и смежных с нею науках» (1931) А. С. Выготский говорит: «Педология как единая самостоятельная наука о развитии ребенка может методологически и практически оформиться лишь на основе нового понимания своего предмета. Целостность (новые качества и закономерности, представляемые синтезом отдельных сторон и процессов развития, специальная установка на вскрытие и изучение взаимозависимостей, связей и отношений, лежащих в основе этого синтеза), развитие, понимаемое не как увеличение — уменьшение, но как самодвижение и борьба противоположностей являются двумя основными моментами, определяющими методологическую установку педологии в целом и в каждом отдельном её исследовании. Основание для построения педологии как самостоятельной науки заключается в объективной реальности того единого процесса развития, который является предметом ее изучения...».

П. П. Блонский определял педологию как науку о возрастном развитии ребенка в условиях определенной социально-исторической среды. То, что она была еще далека от идеала, объясняется не ошибочностью подхода, а огромной сложностью создания междисциплинарной науки.



П. П. Блонский

Безусловно, среди педологов не было абсолютного единства взглядов, и все же сегодня можно выделить 4 основных принципа педологического подхода к изучению ребенка:

1. *Ребенок — целостная система.* Он не должен изучаться только «по частям» (что-то физиологией, что-то психологией, что-то неврологией...).



*М. Я. Басов*

2. *Ребенка можно понять, лишь учитывая, что он находится в постоянном развитии.* Генетический принцип означал принятие во внимание динамики и тенденции развития. Примером может служить понимание Л. С. Выготским эгоцентрической речи ребенка как подготовительной фазы внутренней речи взрослого.

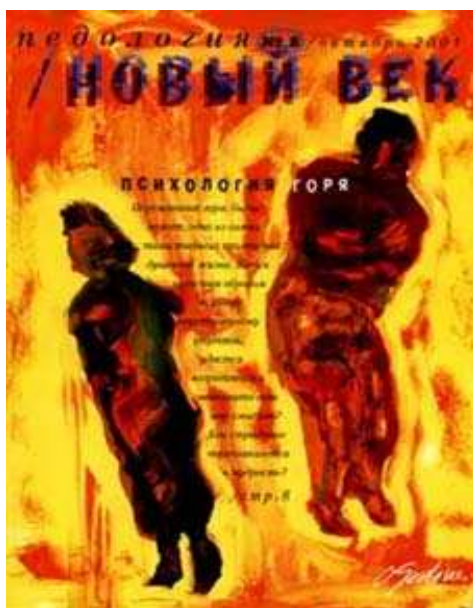
3. *Ребенка можно изучать лишь с учетом его социальной среды, которая оказывает влияние не только на психику, но часто и на морфофизиологические параметры развития.* Педологи много и достаточно успешно работали с трудными подростками, что в те годы длительных социальных потрясений было особенно актуально.

4. *Наука о ребенке должна быть не только теоретической, но и практической.*

Педологи работали в школах, детских садах, различных подростковых объединениях, клубах. Активно осуществлялось психолого-педологическое консультирование, проводилась работа с родителями, разрабатывалась теория и практика *психоди-*

*агностики.* В Ленинграде и Москве действовали институты педологии, где представители разных наук пытались проследить развитие ребенка от рождения до юности.

Самых педологов готовили весьма основательно: они получали знания по педагогике, психологии, физиологии, детской психиатрии, невропатологии, антропологии, социологии, причем, теоретические занятия сочетались с повседневной практической работой.



*Вот он, журнал российских педологов*

Заслужили ли педология и педологи столь суровый приговор? В отношении педологии как науки большевики, конечно, погорячились. По одной из версий (достоверность которой сегодня уже трудно проверить), особое негодование И. В. Сталина вызвал крайне низкий тестовый балл, выставленный его сыну Василию.

В результате главный удар пришелся именно на тестирование. И это, в самом деле, было тогда уязвимым местом



советской педологии. В качестве диагностических методик педологи-практики в широком масштабе использовали скороспелые подделки, торопливо скопированные с западных образцов, а то и сами западные тесты без их серьезной адаптации. К этой работе были привлечены недостаточно подготовленные энтузиасты, чьих навыков хватало на проведение тестовых процедур, но было совершенно недостаточно для глубокой интерпретации результатов. По результатам тестирования выводы часто делались поверхностные и чересчур категоричные.

Решение проблемы было найдено: педологию убрать, педологов наказать! Отечественные науки о ребенке оказались на голодном пайке на несколько десятилетий.

Запрещенная педология так и не была официально реабилитирована, однако через много лет возродилась де-факто. Например, сегодня в Москве выходит журнал «Педология. Новый век», продолжающий лучшие, конструктивные традиции репрессированной науки.

Труды педологов переиздаются, причем, не как архивные памятники, а как источник вдохновения для новых поколений исследователей детства. Правда, настораживает и то, что сегодня нередки и рецидивы настоящих педологических извращений...

С 1950-х годов в нашей стране начался постепенный возврат некоторых идей педологии в педагогику и психологию.

С 1970-х годов начата активная работа по использованию тестов в педагогике и в системе образования.

**Следует запомнить:** педология, М. Я. Басов, П. П. Блонский, А. Р. Лурия, В. П. Шмидт, И. П. Павлов, В. М. Бехтерев, Г. И. Россолимо, А. П. Нечаев, анатомо-физиологический, биологический, социологический подходы, психодиагностика, постановление ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» (1936), генетический принцип, тестирование.

## ***Вопросы и задания по Главе 9***

1. Чем, по-вашему, было вызвано возникновение педологии?
2. Кто из известных российских ученых воспринял идеи педологии?
3. Каким образом рассматривается ребенок в педологии?
4. Что составляет содержание и предмет педологии?
5. В чем причины сначала резкой вспышки интереса к педологии, а затем гонений на педологию в Советском Союзе в 20-30 годы XX века?
6. Составьте сообщение о педологических взглядах П. П. Блонского.
7. Расскажите об отношении Л. С. Выготского к педологии.

## **Глава 10. Возрастная и детская психология в Советском Союзе после разгрома педологии**

Попытки построения педологии и психотехники, хотя они и шли на марксистской платформе, были пресечены. Перед психологией была поставлена задача *воспитания нового человека!*

Начало 20-х годов прошлого века связано с зарождением новой школы и новых трудовых коллективов, формированием новых методов обучения в образовании и на производстве. В этой обстановке и происходило интенсивное развитие вышеназванных психологии и психотехники, которые были призваны помогать построению нового общества, но жизнь в нашей стране распорядилась, как мы знаем, иначе.

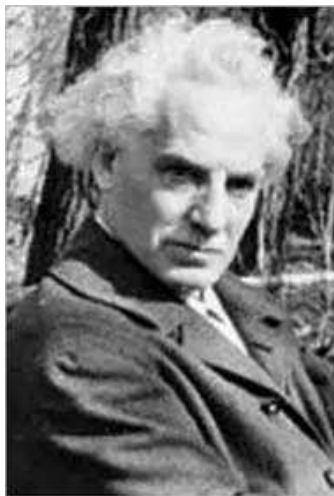
Изменившиеся социальные условия заставили психологов пересмотреть свои теоретические позиции, что привело к новым спорам, отличающимся от дискуссий 20-х годов, так как целью их являлось уже не обсуждение научных вопросов, а поиск правых и виноватых. В результате таких обсуждений в психологических журналах и газетах стали появляться покаянные статьи и речи ученых. Ярким примером была так называемая *«рефлексологическая дискуссия»*, в результате которой целое направление в психологии было ликвидировано, несмотря на явные возможности его дальнейшего плодотворного развития.

Фактически, у советской психологии не было даже десяти лет нормального, естественного для науки развития, которое помогло бы сформировать развитую сеть педологических и психологических учреждений по всей стране и создать квалифицированные кадры практических психологов. Вопрос о кадрах вообще был одним из самых больных в психологии, так как разница в уровне подготовки, знаний и культуры в центре и на периферии была огромной. Нельзя сказать, что ведущие ученые не видели опасности разрыва между теорией и практикой, односторонности и откровенной безграмотности многих исследований, но в силу указанных выше объективных причин этот не-

достаток тогдашняя психология преодолеть не смогла, что нанесло серьезный ущерб ее престижу.

*Вызывали критические замечания и некоторые теоретические положения: механистичность, эклектический подход к переработке психологических (особенно зарубежных) теорий. Но главную критику вызывало то, что цель, поставленная наукой - формирование активной, творческой личности и индивидуальный подход к каждому ребенку – не являлась актуальной в условиях изменившейся действительности. Свобода, уходящая из жизни общества, уходила и из школы, которая вместо кооперации, сотрудничества между учителями и учениками вводила иерархические отношения подчинения и послушания.*

*Пострадали многие, С. Г. Геллерштейн<sup>81</sup> (1896-1967) на долгие годы остался практически без работы, И. Н. Шпильрейн<sup>82</sup> (1891-1937) был арестован и расстрелян...*



*С. Г. Геллерштейн*

---

<sup>81</sup> **Геллерштейн Соломон Григорьевич** (1896-1967) – советский ученый, доктор биологических наук, профессор, один из основателей отечественной психологии и психофизиологии труда, авиационной психологии, участник психотехнического движения.

<sup>82</sup> **Шпильрейн Исаак (Иче-Майер) Нафтульевич** (1891-1937, Москва) – советский психолог и лингвист, один из создателей российской психотехники и промышленной психологии.



*П. Н. Шильрейн*

Сегодня можно выделить несколько этапов в развитии психологии [и педологии] в России и Советском Союзе:

*I этап: 1900-1907 гг.* – зарождение детской психологии и педологии, появление первых теорий и исследований психического развития детей, организация курсов и экспериментальных лабораторий, выход первых журналов и книг по детской психологии.

*II этап: 1907-1917 гг.* – разработка методологических принципов построения детской психологии и педологии в России, появление первых психологических центров, соединяющих теоретическую и экспериментальную (диагностическую) деятельность.

*III этап: 1917-1924 гг.* – период становления советской детской психологии, ревизии старой эмпирической, дооктябрьской науки. Этот период совпал с общим подъемом и многообразием культурной жизни страны. Для детской психологии этого периода характерны поиск новых методов обучения и воспитания, активное школьное движение, многообразие школ и детских садов, появление работ Н. К. Крупской, С. Т. Шацкого и других педагогов.

*IV этап: 1925-1928 гг.* – период консолидации различных групп и течений в детской психологии, выработка единой

платформы и концепции развития психики, разработка планов развития педологии как науки, направленной на комплексное изучение и развитие личности ребенка. В это время усилилась связь психологической теории и практики, ставились конкретные задачи по развитию и усовершенствованию работы в школах и детских садах.

*V этап: 1929-1931 гг.* – период интенсивного развития детской психологии, появления теорий, раскрывающих закономерности и механизмы развития психики. Однако в этот же период, как мы уже знаем, начались нападки на детскую психологию и педологию, связанные с изменением социальной обстановки в обществе, введением единообразия и авторитарности в школьную жизнь. Разрыв между теорией и практикой, до конца не преодоленный в предыдущие годы, снова начинает увеличиваться.

*VI этап: 1932-1936 гг.* – окончание формирования тоталитарного государства, пронизанного жесткой иерархической системой отношений между людьми. Идеологизация науки сказывается и на дальнейшем развитии детской психологии. Ликвидация в школьной и общественной практике интереса к личности ребенка, к творческому началу привела к еще большему отрыву психологической теории от практики. Усиливаются нападки на педологию, которую обвиняют в игнорировании требований школы. Как результат – практический запрет в 1936 г. как педологии, так и детской психологии.

В центре исследовательских интересов вновь возникавших научных направлений стояла проблема роли и взаимосвязи биологического и социального в развитии психики. Эта проблема была и основным предметом многочисленных дискуссий и обсуждений.

Уже традиционным стало представление о том, что в 20-30-е годы в советской психологии существовало два направления – *социогенетическое* и *биогенетическое*, которые по-разному подходили к вопросу взаимодействия биологических и социальных факторов в развитии психики. Действительно, в литературе того времени часто можно встретить упоминание об этих двух школах и

полемические статьи П. П. Блонского и др. Но разница во взглядах представителей этих двух направлений весьма неточно отражена в их названиях. Разрабатывая проблему биологического и социального, ученые, прежде всего, пытались ответить на вопрос, что является условием, а что источником, движущей силой этого развития. А не менее значимой была и проблема механизма развития. Несмотря на малую изученность, этот вопрос был наиболее важным для практической психологии, для разработки развивающих программ обучения и коррекции психики.

Стремление изучить материальные основы развития психики привели П. П. Блонского к выбору в качестве источника развития такого объективного материального фактора, как биологический.

Понимание развития как роста и созревания определило выбор наследственности в качестве основного фактора, влияющего на этот процесс, так как наследственность в первую очередь определяет особенности роста ребенка, его болезни, а среда лишь стимулирует или тормозит заданный рост. Отсюда и неприятие Блонским положения о возможности ускорения темпа развития, ибо темп умственного развития, по его мнению, не связан с пластичностью нервной системы, а пропорционален темпу *соматического развития*<sup>83</sup>, который нельзя ускорить. При этом Блонский исходил из того, что формирование психики ребенка не связано автоматически с развитием вида, но определяется логикой самого процесса развития, в котором существует закономерная последовательность ступеней. Основываясь на этом, он создает свои периодизации психического развития. Развитие личности он связывал с развитием *конституции* и *темперамента* ребенка, выделив несколько этапов в этом процессе. Он доказывал, что на каждом возрастном этапе существует типичный для всех детей темперамент, а потому определенные личностные качества – упрямство и негативизм

---

<sup>83</sup> **Соматическое развитие** - период полового созревания (иначе – пубертатный период) – один из ответственных в жизни человека, после завершения полового созревания человек «становится» взрослым.

2-3-летних детей, неуверенность в себе, закрытость подростков – связывал с особенностями темперамента этого периода.

Кроме того, им была разработана и общая периодизация психического развития детей. Блонский считал, что человеческая жизнь состоит из трех этапов – *детства, размножения, угасания*.

*Детство есть эпоха прогрессирующего роста, предшествующего эпохе размножения.* Эту первую эпоху – детство – П. П. Блонский разделил на три периода, а критерием деления возраста на периоды явилась дентиция, то есть смена зубов.

Связывая динамику развития с процессом обучения детей, Блонский предлагал генетический метод обучения, который, по его мнению, помогает сформировать у детей адекватные представления о предмете той или иной науки, а также развивает их интеллект. Не заставляя детей повторять все ошибки прошлого, такой метод, согласно Блонскому, позволяет им понять логику формирования науки и обеспечивает естественность развития детского сознания.

Говоря о воспитании ребенка, Блонский настаивал на сохранении традиционных игр, сказок и методов обучения, которые помогают детям адекватно прожить определенный этап. Он подчеркивал, что ребенок живет современностью, но на определенных ступенях он ее апперцептирует в категориях примитивного мышления. Блонский доказывал, что ребенок в своем развитии не должен автоматически повторять все этапы развития вида и антиэволюционно заставлять его переживать все заблуждения человеческого интеллекта. Смысл культурного развития состоит в том, что ребенок черпает то, что ему доступно, и теми средствами, которыми он владеет, писал Блонский, поэтому «чем культурно богаче окружение ребенка, тем больше оно создает стимулов к овладению более сложными культурными средствами и позволяет ему шире использовать это окружение».





*А. Б. Залкинд*

Лидером социогенетического направления являлся *А. Б. Залкинд*<sup>84</sup>, который совместно с Блонским еще в начале 20-х годов был инициатором перестройки психологии на основе марксизма. Будучи одним из основателей отечественной возрастной психологии, Залкинд пережил вместе с ней все ее взлеты и падения. Пытаясь отвести от этой науки обвинения в «антинародности и асоциальности», он согласился подготовить первый вариант постановления ЦК «О педологии». Рассматривая закономерности развития детской психики, Залкинд не отрицал значимости роли биологических факторов, однако источник развития он видел в окружающей ребенка социальной среде. Он был категорически не согласен с взглядами на ребенка как на мистика и индивидуалиста, действующего под влиянием внушения и инстинкта и вынужденного изживать эти особенности своей психики в первые годы жизни. Залкинд подчеркивал, что нервная система человека представляет собой продукт его социального развития, причем доказательством из-

---

<sup>84</sup> **Залкинд Арон Борисович** (1886-1936) – российский врач и психолог.

менений в биологических структурах являются, по его мнению, данные генетиков, рефлексологов и психоаналитиков.

Таким образом, разница между представителями биогенетического и социогенетического направлений была не столько во взглядах на роль наследственности и среды, сколько в решении вопроса о том, насколько биологические механизмы, лежащие в основе психического развития, пластичны и гибки или насколько среда может на них воздействовать.

Благодаря многочисленным исследованиям, проводимым в то время, были заложены основы перехода от констатации роли различных факторов к поиску механизмов их влияния на психическое развитие. Впервые о новом понимании среды и механизмах ее влияния на психику заговорил М. Я. Басов, а Л. С. Выготский в своей культурно-исторической теории открыл собственно психологический механизм влияния социальной среды на развитие высших психических функций.



*А. Ф. Лазурский*

В работах «Методика психологических наблюдений над детьми» (1926), «Общие основы педологии» (1931) М. Я. Басов развивал идеи своего учителя А. Ф. Лазурского<sup>85</sup> о роли

---

<sup>85</sup> Александр Федорович Лазурский (1874-1917) – русский врач и психолог, ученик В. М. Бехтерева, учитель М. Я. Басова. Разработал

естественного эксперимента как ведущего при исследовании психики детей.

Подчеркивая, что человек является не просто деятелем в среде, но конкретным деятелем в определенной области профессионального труда, Басов обосновывал идею о том, что деятельность опосредует взаимоотношения организма и среды. Важная роль такого опосредующего звена связана с тем, что любая деятельность, тем более профессиональная, несет в себе необходимые для ее выполнения знания. Это содержание деятельности Басов называл наукой.

С помощью представлений о науке как о факторе, организующем деятельность человека, Басов обосновывал идею о культурной детерминации этой деятельности, так как наука представляет собой продукт истории культуры и не может быть выведена ни из адаптации организма к среде, ни из свойств индивидуального сознания. Таким образом, в теории Басова были заложены не только новые методы исследования психического развития, но и новые подходы к этому развитию, которое, как подчеркивал Басов, определяется не только наследственностью, но и искусственно созданной средой (в среду входят «наука, техника, искусство, религия и вся общественная организация людей»).

Басов заложил основы нового понимания механизмов психического развития, которые были затем продолжены в концепции Л. С. Выготского.

Выготский впервые перешел от утверждения о важности среды для развития к выявлению конкретного механизма этого влияния среды, который собственно и изменяет психику ребенка, приводя к появлению специфических для человека высших психических функций. Таким механизмом Выготский считал *интериоризацию*<sup>86</sup>, прежде всего, интериоризацию знаков – искус-

---

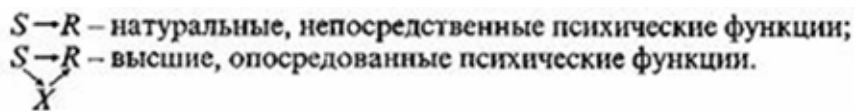
характерологию – психологическую концепцию индивидуальных различий, рассматривавшихся в тесной связи с деятельностью нервных центров. Лазурский одним из первых начал проводить исследование личности в естественных условиях деятельности испытуемого.

<sup>86</sup> **Интериоризация** (фр. *interiorisation* – переход извне внутрь, от лат. *interior* – внутренний) – формирование внутренних структур человеческой психики посредством усвоения внешней социальной деятельности, присвоения жиз-

ственно созданных человечеством стимулов-средств, предназначенных для управления своим и чужим поведением.

Говоря о существовании натуральных и высших психических функций, Выготский приходил к выводу о том, что главное различие между ними состоит в уровне произвольности. Иными словами, в отличие от натуральных психических процессов, которые не поддаются регуляции со стороны человека, высшими психическими функциями люди могут сознательно управлять. Эта регуляция связана с их опосредованным характером, причем опосредуются они знаком или стимулом-средством, который создает дополнительную связь между воздействующим стимулом и реакцией человека (как поведенческой, так и мыслительной).

Схема психических процессов в представлении Выготского выглядит таким образом:



В отличие от стимула-средства, который может быть изобретен самим ребенком (например, узелок на платке или палочка вместо градусника), знаки не изобретаются детьми, а приобретаются ими в общении с взрослыми. Таким образом, знак появляется вначале во внешнем плане, в плане общения, а затем переходит во внутренний план, план сознания. Выготский писал, что каждая высшая психическая функция появляется на сцене дважды: один раз – как внешняя, интерпсихическая, а второй – как внутренняя, интрапсихическая<sup>87</sup>.

При этом знаки, будучи продуктом общественного развития, несут на себе отпечаток культуры того социума, в котором

---

ненного опыта, становления психических функций и развития в целом. Любое сложное действие, прежде чем стать достоянием разума, должно быть реализовано вовне.

<sup>87</sup> Выготский А. С. Собр. соч.: В 6 т. - М.: Педагогика, 1984

растет ребенок. Дети усваивают знаки в процессе общения и начинают использовать их для управления своей внутренней психической жизнью. Благодаря интериоризации знаков у детей формируется знаковая функция сознания, происходит становление таких собственно человеческих психических процессов, как логическое мышление, воля, речь. Иными словами, *интериоризация знаков является тем механизмом, который формирует психику детей.*

Исходя из собственного взгляда на психическое развитие, в котором выделяются высшие и натуральные психические процессы, Выготский разработал новую периодизацию. *Им были сформулированы принципы, которым должна отвечать научная психологическая периодизация. Ее критерий, подчеркивал Выготский, должен быть внутренним, а не внешним по отношению к развитию, должен быть объективным и не терять своего значения на протяжении всего периода детства.* Сам Выготский в своей периодизации стремился перейти от только симптоматического и описательного принципа к выделению существенных особенностей развития.

В основу предложенной им периодизации были положены два критерия – динамический и содержательный.

С точки зрения динамики развития, он разделил детство на *критические* и *литические периоды*, дав качественную характеристику кризисов (см. рис. Ниже).

С точки зрения содержания, он делит детство на периоды, исходя из новообразований каждого из них, то есть из тех психических и социальных изменений, которые определяют сознание и деятельность детей определенного возраста.



Рис. 1

Выготский подчеркивал, что можно выделить два вида возрастных психологических новообразований – *новообразования критического периода* и *новообразования литического периода*, причем, в последнем он особо

отмечал роль центрального возрастного психологического новообразования. При этом он считал, что если новообразования литического периода развиваются и продолжают играть важную роль в развитии ребенка, даже когда сменяются другими новообразованиями, то новообразования критических периодов уходят со сцены психического развития.

Теоретическое и экспериментальное исследования литических и критических периодов сквозь призму центрального психологического новообразования позволяют выделить их структуру и закономерности развития в детском онтогенезе.

Начало стабильного периода связано с окончанием предшествующего этому периоду кризиса. Самое главное, что происходит в критические возрасты, подчеркивал Л. С. Выготский, выражается в новообразовании кризиса. При этом есть экспериментальные основания говорить, что новообразование кризиса связано с возникновением нового самосознания. Это утверждение может быть подкреплено указанием Л. С. Выготского, например, о новообразовании кризиса одного года, который он связывал с сознанием *«тра-мы»*.

По окончании критического периода (по терминологии Л. С. Выготского – в *посткритический период*) у ребенка появляется новое самосознание, выражающееся, прежде всего, в особенностях самовосприятия и отношении к самому себе. Развитие в посткритический период связано с изменением этого нового самосознания<sup>88</sup>.

Например, новообразование кризиса трех лет может быть названо *интеллектуализацией восприятия* по аналогии с выделенным Л. С. Выготским новообразованием кризиса семи лет, названным им *интеллектуализацией аффекта*. В первом случае ребенок научается переосмысливать собственное восприятие и делается постепенно независимым от наглядной ситуации, во втором он вкладывает иной смысл в эмоции и получает возможность ими управлять. Новообразование кризиса трех лет и новообразование кризиса семи лет, возникнув в посткритический период, в полной мере реализуются ребенком в повседневной жизни. Ребенок строит, в первую очередь, в речи, ситуации, кардинально отличающиеся от наглядных, или манипулирует своими эмоциями, например, говорит маме: «Я буду долго на тебя сердиться», затем, помолчав, добавляет: «Целых две недели». И в том, и в другом случае он как будто наслаждается ощущением себя субъектом, в одном случае, собственного восприятия, в другом – собственных

---

<sup>88</sup> Там же.

эмоций. Очень любопытно, что реализация этих новообразований происходит в общении ребенка с взрослым.

Реализуя новообразование критического возраста в общении, ребенок, тем не менее, не в состоянии изменить свою жизнедеятельность с его помощью. Это задача взрослого, который в одном случае с помощью воображаемой ситуации осмысляет деятельность ребенка, а в другом демонстрирует изменение смысла ситуации в зависимости от того, что у нее является фигурой, а что фоном.

Исследуя взаимосвязь между развитием и обучением, Выготский ввел положение о *зоне ближайшего развития, которая располагается между уровнем актуального и потенциального развития психики*. Он подчеркивал, что обучение может быть развивающим, активизировать развитие интеллекта детей только в том случае, если оно адекватно данному ребенку по форме и содержанию. По содержанию, оно должно быть выше уровня актуального развития, так как иначе оно не даст ничего нового для интеллекта, но и не должно выходить за пределы зоны ближайшего развития, так как в этом случае ребенок просто не усвоит нужный материал. По форме, оно может быть *реактивным* (основанным на строгой программе), *спонтанным* (ребенок учится только тому, что ему нравится) и *спонтанно-реактивным* (программа учитывает интересы ребенка). При этом Выготский подчеркивал, что уровень потенциального развития соответствует способностям ребенка, в то время, как актуальное развитие показывает его обученность.

В 20-30-е годы прошлого века советские психологи одними из первых в мировой науке начали исследовать такие проблемы, как *развитие детских коллективов, взаимоотношение коллектива и личности, групповое давление*. Эти вопросы были в центре внимания *А. С. Залужного*<sup>89</sup> и *С. С. Моложавого*<sup>90</sup>, которые исследовали динамику и этапы развития детских коллективов, внутригрупповую дифференциацию, виды лидерства в детских коллективах.

---

<sup>89</sup> **Александр Степанович Залужный** (?-1941) – украинский и советский педагог и психолог.

<sup>90</sup> **Степан Степанович Моложавый** (1879-1937) – советский педагог и педолог, лидер педологического движения в СССР.

При этом они исходили из приоритета коллектива над личностью, а потому в их работах изучались, прежде всего, вопросы адаптации личности к коллективу, социализации личности и подчинения ее нормам и требованиям группы.

На основе экспериментального изучения детских групп А. С. Залужный предложил свою классификацию детских коллективов, основанную на двух признаках – *степени организации* и *времени существования*. Он подчеркивал, что развитие коллективов идет от кратковременных, самовозникающих групп к сложным, долговременным, организованным. Отличительной особенностью первых контактных коллективов является то, что они *эгалитарны* – все группы равны между собой, и поэтому каждый член такого коллектива имеет шансы стать вожаком. Лишь с появлением организованных коллективов возникает иерархическая структура, при которой члены группы занимают определенные, более или менее строго фиксированные места. Важную роль в развитии социального поведения Залужный отводил речи, отмечая, что рост числа социальных форм поведения сопровождается переходом от «немых» взаимоотношений к взаимоотношениям, сопровождаемым речью, а затем и чисто речевым взаимоотношениям.

Серьезно занимаясь проблемами *полового развития* и *воспитания детей*, Залужный доказывал, что игнорирование этих проблем приносит вред. Он признавал необходимость управления процессом полового развития, поиска путей сублимации сексуальных влечений, утверждая, что активная социальная деятельность, общение со сверстниками помогут детям преодолеть негативные отклонения в половом созревании. К сожалению, проблемы полового развития и полового воспитания детей затем на долгое время были «забыты» нашей детской психологией.

Исследования подросткового периода привели ученого к мысли, что его кризисный характер определяется тремя процессами – *стабилизационными*, которые закрепляют прежние приобретения детей, *собственно кризисными*, которые связаны с резкими изменениями в психике ребенка, и *появляющимися в этот период*



*новыми элементами*, характерными уже для взрослых людей. Эти идеи имели большое значение как для практической психологической работы с подростками, так и для теоретического осмысления закономерностей психического развития, повлияв, в том числе, и на труды А. С. Выготского, который использовал их в своей концепции возрастных кризисов.

Таким образом, в работах, направленных на изучение детских коллективов, были вскрыты многие важные закономерности их становления, сформулированы рекомендации по преодолению отчуждения детей в группах, формированию у них чувства коллектива, по работе с лидерами группы.



*В. Штерн*

Достаточно большие успехи в то время были достигнуты и в разработке проблем развития личности, исследовании индивидуальных различий, одаренности, трудностей и отклонений в развитии личности. Вопросы направленности личности, ее развития, воспитания были очень важны для психологии этого периода. Именно в подходе к самому понятию «личность» особенно явно видна разница между современной психологией и наукой 20-30-х годов, так как в то время личность не рассматривалась как интегральное целое, не изучалась иерархия мотивов.

вов или отношений человека – исследовались, в основном, отдельные стороны проблемы – вопросы индивидуальных различий, дифференциации путей развития личности. Этот же подход был характерен, кстати, и для зарубежной психологии того времени (только в *концепции персонализма Штерна*<sup>91</sup> провозглашалась идея целостного понимания личности ребенка).



В. Н. Мясищев

Одной из центральных проблем для психологии того времени была проблема *«трудных детей»*. Она стояла особенно остро в связи с большим количеством беспризорных, педагогически запущенных детей, для правильного воспитания которых особенно необходимы были рекомендации психологов. Наиболее важными для практики стали исследования, направленные на составление классификации трудных детей, а также на анализ роли наследственности и неблагоприятной среды в происхождении трудностей.

---

<sup>91</sup> **Вильям Льюис Штерн** (1871-1938) – немецкий психолог и философ, считается одним из пионеров дифференциальной психологии и психологии личности. Кроме того, оказал большое влияние на зарождающуюся детскую психологию. Создатель концепции интеллектуального коэффициента.

В. Н. Мясищев<sup>92</sup> и его соратники одними из первых попытались дать классификацию трудных детей, исходя из их личностных особенностей, под которыми они понимали не только индивидуальные черты, но и тип воспитания в семье. Подчеркивая важность семьи и типа семейного воспитания для анализа причин появления трудностей и их коррекции, В. Н. Мясищев провел классификацию типов семей и определил виды коррекционной работы с детьми и родителями. При этом Мясищев, как и Блонский, был одним из тех, кто начал изучение трудных детей в условиях педагогического процесса.

Большое значение для понимания причин возникновения трудностей в развитии личности ребенка имели работы психологов, считавших, что *источником аномалий в развитии личности является несоответствие богатства социального опыта ребенка и ограниченности его биологических ресурсов, т.е. несоответствие биоритма и социоритма в развитии, приобретающее конфликтный характер*. Реабилитационная работа с такими детьми, по мнению приверженцев данной концепции, сводится к сглаживанию этих противоречий и формированию социально ценных установок, которые вытесняют или сублимируют патологические установки.

Особенно важной для разработки коррекционных программ стали работы ученых, проанализировавших трудности включения ребенка в социальный коллектив и возникающие при этом трудности общения. Социальные реакции ребенка развиваются путем расширения круга лиц, охватываемых его социально-симпатическими переживаниями, которые формируют личность ребенка. Отсюда: социальные образования, в которых воспитывается ребенок до вступления во взрослую жизнь, играют роль «защитных кругов», ограждающих его от распыления еще не установившейся социально-симпатической реакции, причем с возрастом происходят постепенное расширение кругов общения и выработка новых социальных установок на базе

---

<sup>92</sup> **Владимир Николаевич Мясищев** (1893-1973) – советский психолог, исследователь проблем человеческих способностей и отношений, критик функционализма. Был учеником В. М. Бехтерева и А. Ф. Лазурского..

старых. Каждый из этих кругов (семья, детский сад, школа и т. п.) замыкает жизнь ребенка в определенные рамки до тех пор, пока новые настроения не расширят круг социального общения. Поэтому выпадение из жизни ребенка отдельных защитных кругов деформирует его психику и приводит либо к недоразвитию необходимых социально-симпатических реакций, либо к переключению их в социально-нежелательные формы.

В лаборатории промышленной психотехники при Народном Комиссариате труда СССР, организованной И. Н. Шпильрейном (см. выше), проводились исследования индивидуальных различий, проявляющихся в особенностях обучения и выполнения трудовых приемов.

Большое значение имел разработанный Шпильрейном «метод искусственной и естественной деавтоматизации», с помощью которого изучались психические особенности человека в условиях овладения профессиональными навыками и в ситуации их распада.

Шпильрейн также разработал первые *профессиограммы*<sup>93</sup>, помогавшие профессиональному отбору и обучению людей. Совместно с С. Г. Геллерштейном (см. выше) он выявил связь между выполняемыми в процессе трудовой деятельности задачами и способностями человека, на основании которой была и разработана схема изучения профессий.

Изучая упражнения и развитие профессионально важных качеств, Геллерштейн выделил периоды стабилизации деятельности в рамках выученных операций. Эти периоды сменялись более высоким уровнем выполнения деятельности в том случае, если человек находил более рациональные приемы работы. В

---

<sup>93</sup> **Профессиограмма** (от лат. Professio – специальность + Gramma – запись) – система признаков, описывающих ту или иную профессию, а также включающее в себя перечень норм и требований, предъявляемых этой профессией или специальностью к работнику. В частности, профессиограмма может включать в себя перечень психологических характеристик, которым должны соответствовать представители конкретных профессиональных групп.

последние годы жизни Геллерштейн разрабатывал систему упражнений для выработки «чувства времени» и управления темпом движений у спортсменов.

Несмотря на серьезные социальные изменения, развитие психологии в 20-30-е годы не только не прекратилось, но и активно продолжалось. В это время были заложены основы советской психологии, добившейся значительных успехов в изучении процесса становления психики, получены важные материалы о развитии познавательных процессов, индивидуальных особенностях людей и особенностях их общения. Такая высокая продуктивность связана с тем, что новая психология строилась на базе тех достижений, которые были достигнуты российской наукой в начале XX в.

**Следует запомнить:** «рефлексологическая дискуссия», механистичность, эклектический подход к переработке психологических (особенно зарубежных) теорий, С. Г. Геллерштейн, И. Н. Шпильрейн, Н. К. Крупская, С. Т. Шацкий, генетический метод, инструментальный метод А. С. Выготского, проблема роли и взаимосвязи биологического и социального в развитии психики, А. Б. Залкина, проблема механизма развития, соматическое развитие, дентиция, интериоризация знаков, интерпсихическая и интрапсихическая функции, критический и литический периоды, зона ближайшего развития, эндо- и экзогенные факторы, А. С. Залужный, С. С. Моложавый, психотехника, профессиограмма, В. Н. Мясищев, социальная ситуация развития.

## ***Вопросы и задания по Главе 10***

1. Какие новые задачи встали перед психологией после Октябрьской революции?
2. Что такое «рефлексологическая дискуссия»?
3. Расскажите об основных этапах развития советской психологии первой половины XX века
4. Что такое рефлексологический метод?

5. В чем сущность генетического метода?
6. Расскажите об инструментальном методе
7. Подготовьте сообщения о жизни и судьбе П. П. Блонского
8. Расскажите о научном творчестве А. Б. Залкинда, С. Г. Геллерштейна, И. Н. Шпильрейна, В. Н. Мясищева
9. Подготовьте сообщения о научной деятельности М. Я. Басова
10. Что такое интериоризация?
11. Расскажите об основных принципах научной психологической классификации Л. С. Выготского
12. Дайте общее представление о зонах ближайшего развития
13. Что такое профессиограмма?
14. Как в рассматриваемые годы решались проблемы работы с одаренными и трудными детьми?

## **Глава 11 Отечественная психология: развитие продолжается**

До 80-х годов XX века развитие отечественной психологии во многом определялось идеями, заложенными еще в работах Бехтерева и Выготского.

В трудах учеников и сотрудников Бехтерева – *Б. Г. Ананьева*<sup>94</sup> и В. Н. Мясищева закладывались основы комплексного исследования человека, его психофизической природы, его отношений с миром.



*Б. Г. Ананьев*

Возглавляя еще в 20-е годы лабораторию индивидуальной рефлексологии, Мясищев открыл важные закономерности становления индивидуального стиля деятельности, выделил и описал несколько типов личности. Он доказывал, что психология личности должна основываться на данных типологии и дифференциальной психологии.

---

<sup>94</sup> **Борис Герасимович Ананьев** (1907-1972) – известный советский психолог,

Не прекращались и его исследования психологии личности. Мясищевым был предложен новый подход, названный им *психологией отношений*. При этом отношения понимались им как сознательные, избирательные связи человека с окружающим миром и с самим собой, которые влияют на его личностные качества и реализуются в деятельности. Такой подход к личности, по мнению Мясищева, обеспечивал динамическое понимание ее как единства субъекта и объекта.



*С. А. Рубинштейн*

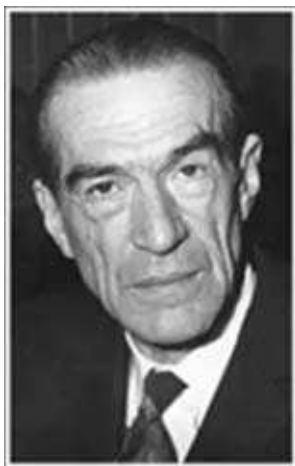
В последних своих работах Мясищев развивал важную мысль о том, что настоящее, превращаясь постоянно в прошлое, в опыт, одновременно становится потенциалом будущего поведения личности.

Б. Г. Ананьев тоже выступал за целостный подход к проблемам психики, отразившийся в его исследованиях системного характера чувственного познания, и, прежде всего, в исследованиях восприятия пространства и времени. На основе анализа методологии и истории развития психологии он доказывал необходимость комплексного изучения психики, разрабатывал принцип междисциплинарного подхода к проблеме человека. В основу его программы была положена идея об индивидуальности как системе, интегрирующей разноуровневые свойства индивида, личности и субъекта. Комплексный подход позволил



Ананьеву пересмотреть исследования детского развития, включив их в общую картину целостного жизненного цикла человека. Взаимовлиянием онтогенетического и биографического развития объясняются, по его мнению, многие закономерности психического становления.

Он также одним из первых начал изучение *проблем зрелости и старения*. В исследованиях, проводимых Ананьевым и его коллегами, были получены данные о *гетерохронности*<sup>95</sup> и *неравномерности психического развития*, особенностях протекания психических процессов в период зрелости. Тем самым было положено начало *психологической акмеологии* в нашей стране.



*А. Н. Леонтьев*

Методологические проблемы были и в центре внимания *С. А. Рубинштейна*<sup>96</sup>. В работах Рубинштейна обращает на себя внимание нетрадиционная для советской психологии исследовательская позиция – позиция философа (автор «вышел» из не-

---

<sup>95</sup> **Гетерохронность** – неравномерность и разномерность развития различных психофизиологических функций у человека.

<sup>96</sup> **Сергей Леонидович Рубинштейн** (1889-1960) – выдающийся советский психолог и философ.

мецкой философской школы), рассматривающего с точки зрения методологии эмпирику психологической науки, пытающегося частично систематизировать и объяснить этот эмпирический хаос. Этим он и отличался от большинства современных ему психологов, в первую очередь, обращенных к проблемам экспериментального исследования психики. Поэтому в центре его концепций, как правило, оказываются проблемы гносеологии, познания мира. Оценивая кризисную ситуацию в мировой психологии, Рубинштейн подчеркивал, что этот методологический кризис связан с приверженностью большинства психологов той концепции сознания, где оно неизменно трактовалось как область, открытая только для переживаний субъекта, способного к рефлексии. В противовес этому С. Л. Рубинштейн выдвинул принцип *единства сознания и деятельности*. Тем самым сознание включается в контекст жизненных связей человека с объективным миром, причем, основу этих связей образует деятельность, посредством которой человек, изменяя мир, изменяется сам. Соответственно, предлагается и новый продуктивный метод психологического познания, названный им *«единство воздействия и изучения»*. *Психология раскрывает свои тайны не в созерцании феноменов, открытых прямому внутреннему или внешнему наблюдению, а в процессе преобразования исследуемых объектов посредством практических действий (включая практику исследовательского труда)*! С учетом этого становится понятна и идея Рубинштейна о том, что формирование личности и развитие самосознания человека – процесс онтологический, а не одномоментный, так как человек рефлексировал себя в течение длительного времени, познавая различные свои качества, мотивы и стремления. Так преодолевается противоречие между бытием и сознанием, между внешним и внутренним в человеке, поскольку, постигая себя, человек творит свою жизнь, а сотворенный им жизненный путь определяет и его дальнейшее познание себя, и его дальнейшее бытие. Понимая себя, человек лучше реализуется в деятельности, в своем бытии, которое полнее отражает его сущность.



Г. И. Челпанов

Совершенно другую концепцию деятельности предложил А. Н. Леонтьев<sup>97</sup>. Еще в 20-е годы, по окончании университета, он был приглашен Г. И. Челпановым<sup>98</sup> в Психологический институт. Большое влияние на Леонтьева оказала встреча с Л. С. Выготским. Их совместная деятельность, дискуссии, работа по экспериментальному исследованию памяти сформировали когнитивный стиль научной школы, которая сохранилась и после смерти Выготского. В 1930 г. Леонтьев создал в Харькове (тогдашней столице Украины) собственную научную школу, центральным для которой стало понятие *деятельность*. В этот же период, очень важный для Леонтьева, он начал изучать проблему развития психики. Уже тогда Леонтьев рассматривал деятельность как главную образующую психики, движущую силу ее развития, опережающую на «один шаг» необходимый для ее обеспечения уровень психической жизни. Деятельность является и методом, позволяющим диагностировать появление психики, ее развитие и качественные изменения. Таким образом, во главу своей методологии Леонтьев, как и Рубинштейн, поставил

---

<sup>97</sup> **Алексей Николаевич Леонтьев** (1903-1979) – известный советский психолог, занимавшийся проблемой сознания и деятельности.

<sup>98</sup> **Георгий Иванович Челпанов** (1862-1936) – русский философ, логик и психолог.

проблему деятельности. Целью его исследований стала разработка структурного анализа деятельности, выделение в ней компонентов и уровней, которые образуют систему, функционирующую как целое. Особое место он отводил связи между строением деятельности и строением сознания. Раскрывая суть различий между значением и смыслом, Леонтьев выявил и различия между объективным опытом, накопленным в процессе общественного развития и запечатленным в слове, и личностным смыслом тех событий, которые переживаются субъектом.

Свою школу создал и другой соратник Выготского – А. Р. Лурия (см. выше). С самого начала в центре его исследовательских интересов была проблема взаимосвязи личности и культуры. Эта проблема принимала разные модификации в течение его богатой исследованиями и научными открытиями жизни.

Как и Леонтьев, Лурия был приглашен Челпановым в Психологический институт. Одновременно он работал в Государственном психоаналитическом институте и в Русском психоаналитическом обществе, в котором состоял в должности научного секретаря.

Совместно с Выготским он разработал новую *теорию организации и развития психической деятельности*, названную *культурно-исторической*, поскольку определяющим для формирования сознания и его функций были признаны факторы культуры, изменяющиеся в процессе развития общества. В совместном с Выготским труде «Этюды по истории поведения» (1929) Лурия рассмотрел различные планы психического развития, проанализировав ранние его стадии – овладение мышлением и языком, а также своеобразие памяти и числовых операций. Наряду с этим он детально рассмотрел своеобразие поведения ребенка в качественном отличии от психических функций взрослого человека.

В дальнейшем ученый сосредотачивается на выяснении того, как изменяется строй психической жизни человека в результате овладения знаковыми средствами.

Наряду с общей психологией Лурия занимался детской, в частности, соотношением между наследственностью и средой. Большую известность в этом плане приобрели его исследования близнецовой пары, в которых сравнивались психические функции близнецов, либо подвергавшихся, либо не подвергавшихся целенаправленному развитию этих функций. Опыты показали, что генетическая обусловленность существенно сказывается на элементарных процессах, тогда как высшие функции в большей степени зависят от условий воспитания.



*А. А. Смирнов*

Кроме факультета психологии МГУ еще одним важным центром стал Психологический институт, возглавляемый *А. А. Смирновым*<sup>99</sup>. Смирнов был директором главного психологического института страны около 30 лет и снискал заслуженную славу выдающегося организатора, руководителя одного из самых продуктивных научных коллективов. Это были тяжелые годы, когда на психологию, как и на многие другие дисципли-

---

<sup>99</sup> **Смирнов Анатолий Александрович** (1894-1980) – советский психолог, специалист в области психологии памяти, а также общей, возрастной и педагогической психологии и истории психологии.

ны, обрушилась волна сталинских идеологических компаний, когда партийные органы требовали местного надзора над научными кадрами и беспощадного изобличения «отступников» от навязываемых сверху директив. В этих условиях беспартийному Смирнову удалось сберечь свою команду, дать ей возможность творчески работать.



*Б. М. Телов*

В его собственных экспериментальных исследованиях центральное место заняли проблемы *психологии запоминания*. В своей методологической ориентации он следовал трем установкам: проследить зависимость процессов памяти от особенностей личности, трактовать эти процессы под углом зрения их формирования в реальной деятельности и, наконец, рассматривать их (прежде всего запоминание) как особые виды деятельности, имеющие специфическую направленность, которой Смирнов дал имя мнемической. Другой областью научных интересов Смирнова была история отечественной психологии. Он реконструировал, с высокой степенью достоверности, ее основные периоды, показав значимость вклада российских психологов в эволюцию знаний о поведении и сознании человека.

Смирнова поддерживал его друг и коллега *Б. М. Теплов*<sup>100</sup>. Первые работы Теплова были связаны, главным образом, с исследованием восприятия, анализа реакций, вызываемых различными цветами и звуками. Еще в 1921-1925 гг., будучи начальником отдела опытных станций научных исследований Высшей школы военной маскировки, Теплов руководил физической и психофизической лабораториями, которые изучали зрительное восприятие в применении к запросам военного ведомства – способы маскировки, военного строительства и т. д. Однако интересы Теплова выходили за узкие рамки только прикладного, военного изучения психологии восприятия. Его ориентация на психологию творчества, психологический анализ восприятия искусства связаны и с тем, что он закончил не только историко-филологический факультет Московского университета, но и музыкальное училище в Туле. В своих исследованиях он стремился изучать механизм возникновения не просто образа, но «эмоционального, эстетического» образа, который формирует «культурную память» человека, его эстетические и этические пристрастия и установки.

В работе «Проблемы индивидуальных различий» (1961) Теплов четко разграничил *задатки* как природные предпосылки становления способностей и сами *способности* как психические качества, необходимые для успешного выполнения деятельности. Исходя из этого, он доказывал, что любую деятельность следует анализировать с точки зрения тех требований, которые она предъявляет к творческому потенциалу личности. Творческий компонент содержится в любом виде труда, он должен быть выявлен и соотнесен с возможностями субъекта, с его способностями, которые им самим могут и не осознаваться, поскольку лишь в процессе трудовой деятельности выявляется, на что человек способен, в чем его сильные и слабые стороны.

Наряду со способностями выделил *одаренность*, понимая под ней такое сочетание способностей, которое определяет успешность деятельности. Он исходил из того, что успешность может

---

<sup>100</sup> **Борис Михайлович Теплов** (1896-1965) – советский психолог, основатель школы дифференциальной психологии.

быть достигнута различными путями. Относительная слабость какой-нибудь одной способности вовсе не исключает возможности успешного выполнения даже такой деятельности, которая наиболее тесно связана с этой способностью. Недостающая способность может быть в очень широких пределах компенсирована другими, хорошо развитыми у данного человека. Таким образом, Теплов рассматривал способности не изолированно друг от друга, а как целостную систему, в которой выделить какую-либо способность в качестве самостоятельной можно лишь в аналитических целях.



*А. В. Запорожец*

В трудах *А. В. Запорожца*<sup>101</sup> доказывалось, что психические процессы являются разновидностями *ориентировочных*. Так, *восприятие* — это *ориентировка в свойствах и качествах предметов*, *мышление* — *ориентировка в их связях и отношениях*, а *эмоции* — *ориентировка в личностных смыслах*. Запорожец пришел к выводу

---

<sup>101</sup> **Александр Владимирович Запорожец** (1905-1981) — психолог, действительный член АПН СССР (1968). Разрабатывал вопросы общей и детской психологии, психологии сенсорных процессов и движения.



о роли ориентировки как ведущей части действия при исследовании произвольных движений и их формирования у детей.

В его экспериментах детям надо было прыгнуть как можно дальше, провести машинку по лабиринту или пробежать по определенному маршруту сначала с предварительной ориентировкой (например, проводилась черта, до которой детям надо было допрыгнуть), а затем без ориентировки (прыгай как можно дальше). Оказалось, что практически все дети прыгают дальше, если есть ориентировка, то есть хотя бы черта, до которой надо допрыгнуть. Точно так же они лучше вели машину и координировали свои действия при выделении ориентировочного этапа. Исследования Запорожца показали, что ориентировка проходит несколько этапов – от внешней, развернутой, к внутренней, свернутой.



*А. А. Венгер*

Кроме произвольных действий Запорожец изучал развитие *восприятия и мышления*, а также *процесс формирования эмоций и чувств* у дошкольников. Он считал, что в дошкольном возрасте восприятие является ведущим психическим процессом, объясняя этим и роль образной памяти и образного мышления в этом возрастном периоде. Он доказал, что существуют определен-

ные виды деятельности, к которым *сенситивно* (чувствительно) восприятие (рисование, конструирование и т.д.), и выделил этапы его развития. Исследование структуры восприятия показало, что оно состоит из *перцептивных действий* (ориентировки в свойствах предметов), *сенсорных эталонов* (образов, которые определяют и направляют процесс восприятия) и *действий соотнесения*, благодаря которым предмет относится к определенному эталону и узнается детьми.

На основании этих работ *Л. А. Венгер*<sup>102</sup> доказал существование *модельной формы мышления*, промежуточной между образным и логическим мышлением. Им также были разработаны программы развивающего обучения для дошкольников, позволяющие сформировать логические операции обобщения, классификации и других на образном материале, доступном для детей этого возраста.



*П. Я. Гальперин*

---

<sup>102</sup> **Леонид Абрамович Венгер** (1925-1992) – выдающийся отечественный психолог, разработавший оригинальную концепцию познавательного развития ребенка в дошкольном возрасте.

К тем же выводам, что и Запорожец, пришел *П. Я. Гальперин*<sup>103</sup>, который изучал развитие уже не внешней, а внутренней, умственной деятельности. Он считал, что из трех компонентов действия – ориентировки, исполнения и контроля – наибольшее значение имеет именно ориентировка. Правильно заданная ориентировочная основа позволяет с первого раза выполнить действие безошибочно. Так же, как и *Скиннер*<sup>104</sup>, Гальперин пришел к выводу, что при ориентировке и контроле наибольшее значение имеет поэтапность действия и возможность внешнего контроля за ходом его выполнения. Однако, если у Скиннера процесс решения задачи, как и контроль за ее выполнением, остается всегда внешним, у Гальперина происходит постепенная интериоризация действия и превращение его во внутреннее, умственное. Поэтому теория Гальперина получила название *теории поэтапного формирования умственных действий*. В то же время, Гальперин, исследуя разные способы задания ориентировочной основы, пришел к выводу о значении *проблемного обучения*; кроме того, он изучал условия, способствующие автоматизации и интериоризации умственного действия.

---

<sup>103</sup> **Петр Яковлевич Гальперин** (1902-1988) – советский психолог. Ввел в деятельность психологию систематическую разработку ориентировки к будущему действию и создал на этой основе теорию поэтапного формирования умственных действий.

<sup>104</sup> **Беррес Фредерик Скиннер** (1904-1990) – американский психолог и писатель. Внес огромный вклад в развитие и пропаганду бихевиоризма – школы психологии, рассматривающей поведение человека как результат предшествующих воздействий окружающей среды.



Б. Скиннер

Идеи Гальперина были развиты в трудах *В. В. Давыдова*<sup>105</sup> чьи фундаментальные теоретические исследования содержания и строения учебной деятельности, ее связи с развитием сознания, личности и способностей ребенка привели к изменению педагогического и психологического подходов к обучению. Совместно с *Д. Б. Элькониным* (см. выше) он создал новое направление в отечественной психологии – *психологию формирования мыслительной деятельности учащихся*. Однако главные работы Эльконина были посвящены проблемам игровой деятельности и периодизации. Он выделил *структуру игровой деятельности*, в число основных элементов которой входят *сюжет* (во что играют), *содержание* (как играют), *роль, воображаемая ситуация, правило, игровые действия и операции, игровые отношения*. По мнению Эльконина, наибольшее значение в игре имеет не воображаемая ситуация, как предположил Выготский, а роль, которая позволяет ребенку контролировать свое поведение, так как именно в роли скрыто

---

<sup>105</sup> **Василий Васильевич Давыдов** (1930-1998) – советский педагог и психолог. Академик и вице-президент Российской академии образования (1992). Последователь Л. С. Выготского, ученик Д. Б. Эльконина и П. Я. Гальперина (с которым позднее дружил до конца жизни). Его труды по педагогической психологии посвящены проблемам развивающего обучения и возрастных норм психического развития.

правило поведения в данной игре. Изучение этапов развития игровой деятельности показало, что вначале в ней воспроизводятся действия взрослых, а затем их взаимоотношения. Эльконин также показал, что *развитие происходит от игр с открытой ролью и скрытым правилом к играм с открытым правилом и скрытой ролью*. Исследования Эльконина выявили не только структуру и этапы развития игры, но и ее ведущее значение для формирования психических функций и личностных качеств детей, что позволило доказательно говорить о ведущей роли игровой деятельности в дошкольном возрасте.

Большое значение имела и разработанная Эльconiным периодизация, в которой он выделил две стороны в деятельности – *познавательную* и *мотивационную*, или, как он писал, *ребенок-предмет* и *ребенок-взрослый*. Эти стороны существуют в каждой ведущей деятельности, но развиваются неравномерно, чередуясь по темпу развития в каждом возрастном периоде. Так, в младенчестве интенсивно развивается мотивационная сторона (ребенок-взрослый), эта же сторона лидирует в дошкольном и подростковом периодах. В то же время, в раннем детстве, так же, как у младших школьников и юношей, наиболее интенсивно развивается операционная сторона (ребенок-предмет). С точки зрения Эльконина, кризис как раз совпадает с периодом максимального разрыва между уровнем развития двух сторон деятельности. Его возникновение объясняется необходимостью изменить деятельность, чтобы дать возможность и другой стороне достичь необходимого уровня развития – в противном случае существует опасность полного разрыва между операциональной и мотивационной сторонами, что может привести к нарушениям в поведении ребенка.



*Л. И. Божович*

Изучение критических периодов позволило Эльконину выделить сходные по своему значению и причинам возникновения кризисы 3 и 11-13 лет (кризис подросткового возраста), в течение которых отстающая мотивационная сторона получает доминирующее значение. Эти кризисы он считал наиболее аффективными и значимыми в психическом развитии. В то же время похожи и кризисы 1 года, 7 и 15-16 лет, так как в эти периоды отстающая операционная сторона начинает догонять мотивационную. Эти кризисы не имеют ярко выраженной аффективной окраски и отделяют один период психического развития от другого, в то время, как мотивационные отделяют одну «эпоху» от другой.

Исследования *Л. И. Божович*<sup>106</sup> были связаны с процессом формирования личности детей, который [процесс] она

---

<sup>106</sup> **Лидия Ильинична Божович** (1908-1981) – советский психолог, ученица Выготского. Основной круг интересов Божович – детская психология. В этой области Божович написаны труды по проблемам развития личности ребенка, формирования его мотивации, по экспериментальному исследованию аффективных конфликтов, самооценок и динамики уровня притязаний в детском возрасте, личностной направленности, условиям формирования гармонической личности и др.

понимала как развитие независимости от окружающей среды, когда поведение человека определяется не внешней ситуацией, но внутренними мотивами. Она выделила личностные компоненты в каждом возрастном кризисе, говоря о превращении ребенка из объекта в субъект в конце первого года жизни, появлении осознания себя как субъекта действия в три года, как субъекта в системе социальных отношений в семь лет и, наконец, осознания своей личностной уникальности и ценности в подростковом возрасте.



*М. И. Лисина*

Проблема развития общения взрослых и детей была в центре внимания *М. И. Лисиной*<sup>107</sup> и ее сотрудников. Они выделили несколько этапов в этом процессе в течение первых семи лет жизни детей, а также критерии их сформированности и те новообразования в структуре личности и интеллекта, которые напрямую связаны с конкретным этапом общения.

---

<sup>107</sup> **Майя Ивановна Лисина** (1929-1983) – известный психолог, разработала новое направление в детской психологии, ориентированное на изучение младенческого возраста, в котором выделила микрофазы развития детей этого возраста, их ведущую деятельность и основные новообразования.

В настоящее время отечественная психология переживает новый этап развития, в котором тесно переплетаются практические и теоретические проблемы. Изменение социальной ситуации привело к необходимости пересмотра многих методологических основ, к отказу от догматической ориентации на диалектический материализм в ущерб другим философским школам. Точно так же, как и в мировой науке, не оправдались полностью надежды, которые возлагались на естественнонаучную психологию, что привело к возрождению ее гуманитарной направленности. В то же время, ведущие отечественные научные школы сохранили свое значение и плодотворно развиваются, хотя и в несколько модифицированном виде.

Сегодня встал вопрос о развитии исследований таких проблем, как психология личности, ее социализация и формирование социальной и личностной идентичности, что привело к расцвету социальной и этнической психологии. Именно эти направления в большей степени, нежели когнитивная психология, испытали в свое время давление со стороны официальной идеологии, поэтому современная ситуация, свободное общение с зарубежными коллегами и знакомство с новыми направлениями (прежде всего, с гуманистической психологией и французской школой социальной психологии) интенсифицировали исследования российских ученых.

Серьезные проблемы в настоящий момент стоят перед отечественной практической и возрастной психологией, причем, эти проблемы во многом напоминают вопросы, которые вставали перед российской наукой в 20-е годы XX в. Прежде всего, это вопросы диагностики, модификации тестов и психотерапевтических технологий. Отсутствие квалифицированных кадров и низкий, ну, или недостаточный уровень психологической грамотности часто приводят к тому, что применение тестов часто не объективно, а психотерапия не дает удовлетворительных результатов. Но возрастающая потребность в грамотной психологической помощи стимулировала развитие медицинской психологии, которая за последние годы добилась значительных успехов.



Таким образом, перед отечественной психологией стоят важные задачи, которые она в состоянии решить, сохраняя и развивая научные традиции и достижения российских научных школ, обогащенных опытом мировой психологической науки. Состояние отечественной психологии, которое мы попытались отразить в этой главе, доказывает, что ее потенциальные возможности огромны.

**Следует запомнить:** комплексное исследование человека, закономерности становления индивидуального стиля деятельности, идея об индивидуальности как системе, интегрирующей разноуровневые свойства индивида, личности и субъекта, взаимовлияние онтогенетического и биографического развития, гетерохронность, проблемы метода и объективности психологических исследований, А. Н. Леонтьев, проблема деятельности, проблема взаимосвязи личности и культуры, А. Р. Лурия, культурно-историческая теория, зависимость психики людей от различий в социокультурных условиях, генетическая обусловленность, динамика отношений между интеллектуальными и аффективными аспектами жизнедеятельности, нейропсихология, психология запоминания, психологический анализ восприятия искусства, Б. М. Теплов, дифференциальная психофизиология, Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, модельная форма мышления, П. Я. Гальперин, теория поэтапного формирования умственных действий, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, психология формирования мыслительной деятельности учащихся, психология игры, Л. И. Божович, изучение критических периодов, М. И. Лисина, социальная и этническая психологии.

## ***Вопросы и задания по Главе 11***

1. Какие факторы оказали преимущественное влияние на развитие российской психологии?
2. Каким образом изменение социальной ситуации повлияло на процесс формирования психологии в России?

3. Какие периоды в развитии российской психологии можно выделить?

4. В чем проявилось влияние ментальности на российскую психологию?

5. Какова роль интеллигенции в развитии психологии?

6. Кто из отечественных психологов способствовал становлению экспериментальной психологии?

7. Какие проблемы стояли перед советской психологией?

8. В чем заключалась разница во взглядах на роль наследственности и среды у представителей биогенетического и социогенетического направлений?

9. В чем проявилась специфика подхода к проблеме личности в российской психологии?

10. Какие тенденции в развитии отечественной психологии наметились в конце XX в.?

11. Составьте сообщения о научной деятельности А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, П. Я. Гальперина, Л. И. Божович, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца, Б. М. Теплова, Л. А. Венгера.

12. Расскажите о наиболее важных, по вашему мнению, результатах развития отечественной психологии в изученный период.

## **Глава 12. Место теорий детского развития в мировой и отечественной психологии**

Из всех проблем, с которыми сталкивались люди в ходе истории человечества, вероятно, наиболее запутанной является загадка природы самого человека. В каких только направлениях ни велись поиски, какое множество концепций было выдвинуто, но ясного и точного ответа до сих пор нет. Трудность состоит в том, что между всеми нами очень много различий. Люди разнятся не только своим внешним видом, но и поступками, зачастую чрезвычайно сложными и непредсказуемыми. Среди семи с лишним миллиардов людей на нашей планете не встретишь двух абсолютно похожих друг на друга. Различия усложняют, а то и делают вообще невозможным, решение задачи по установлению того общего, что объединяет представителей человеческой расы. Сравним, например, убийцу-рецидивиста, великого ученого, наркомана, коррумпированного политика, священника и офицера высшего командного состава. Не считая того, что у этих людей одни и те же ткани и органы, трудно себе представить, какие общие свойства человеческой природы могут их объединять. А когда горизонты научного поиска расширяются до исследования различных этносов и культур, мы обнаруживаем еще большее разнообразие основополагающих ценностей, устремлений и стилей жизни.

Астрология, теология, философия, психология, литература и социальные науки – вот некоторые из течений, в русле которых предпринимаются попытки понять всю сложность человеческого поведения и саму сущность человека. Какие-то из этих путей оказались тупиковыми, в то же время, другие направления находятся на пороге своего расцвета. Сегодня проблема стоит остро как никогда, поскольку большинство серьезных недугов человечества – стремительный рост численности населения, глобальное потепление, загрязнение окружающей среды, ядерные отходы, терроризм, наркомания, расовые предрассудки,

нищета – являются следствием поведения людей. Вполне вероятно, что качество жизни в будущем, как, возможно, и само существование человеческой цивилизации будут зависеть от того, насколько мы продвинемся в понимании себя и других.

Как это ни удивительно, но на сегодняшний день не существует единой теории, способной дать всеобъемлющее представление о психическом развитии ребенка. Чтобы получить более или менее полную картину развития, поведения и воспитания детей, попробуем познакомиться с несколькими теориями, наиболее ярко представляющими свои варианты периодизации.

*Психоаналитическая теория.* Ее предмет – человеческие эмоции и межличностные отношения. Наиболее известны две периодизации представителей психоаналитической теории: *Зигмунда Фрейда* и *Эрика Эриксона*.

3. Фрейд объяснял развитие личности действием биологических факторов и опытом раннего семейного общения. Он полагал, что дети проходят 5 стадий психического, точнее, *психосексуального развития*. На каждой стадии интересы ребенка сосредоточены вокруг определенной части тела, служащей источником получения удовольствия:

1. оральная стадия (0–2 года);
2. анальная стадия (2–3 года);
3. фаллическая стадия (4–5 лет);
4. латентная стадия (6–12 лет);
5. генитальная стадия (12–18 лет).

А теперь подробнее.

Итак, теория личности Фрейда выделяет три части в психической структуре личности: *Ид* («Оно»), *Эго* («Я») и *Суперэго* («сверх – Я»).

*Ид* («Оно») – источник энергии, направленной на получение удовольствия. При высвобождении энергии ослабляется напряжение и личность испытывает чувство удовольствия. «Оно» побуждает нас к сексу, а также к осуществлению таких функций организма, как прием пищи и отправление естественных надобностей.

*Эго* («Я») контролирует поведение человека, в какой-то мере напоминая светофор, помогающий личности ориентироваться в окружающем мире. Эго руководствуется, главным образом, принципом реальности. Эго регулирует выбор подходящего объекта, позволяющего преодолеть напряженность, связанную с Ид. Например, когда Ид испытывает голод, Эго запрещает ему употреблять в пищу ядовитые ягоды; удовлетворение нашего побуждения откладывается до момента выбора подходящей пищи.



*Структура личности – взгляд З.Фрейда*

*Суперэго* («сверх – Я») – это идеализированный родитель, оно осуществляет нравственную или оценочную функцию. Суперэго регулирует поведение и стремится усовершенствовать его в соответствии со стандартами родителей, а в дальнейшем и общества в целом.

Эти три компонента активно воздействуют на формирование личности ребенка. Дети должны следовать принципу реальности, ожидая, пока представится подходящее время и место, чтобы уступить напору Ид. Они должны также подчиняться моральным требованиям, предъявляемым родителями и собственным формирующимся Суперэго. Эго несет ответственность за поступки, поощряемые или наказываемые Суперэго, в связи с этим человек испытывает чувство гордости или вины.

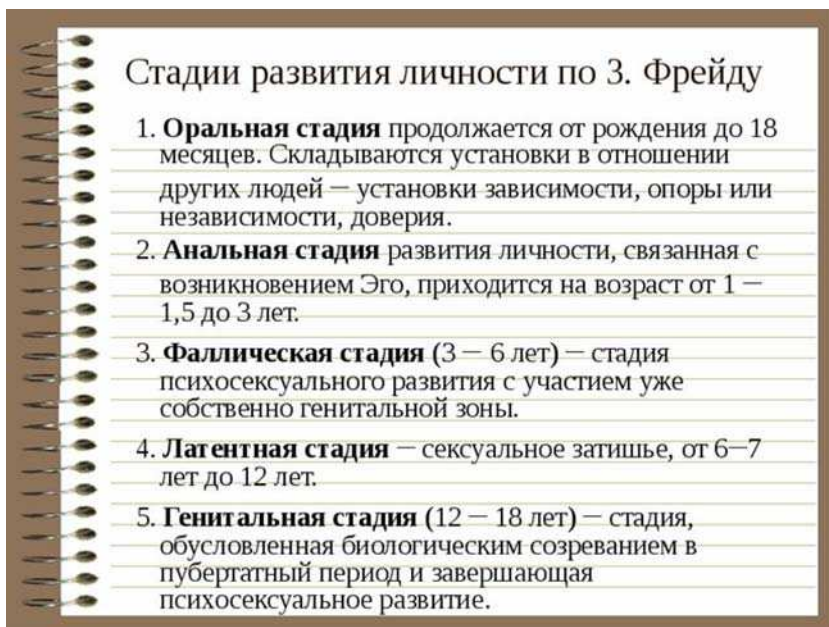
Согласно теории Фрейда, процесс формирования личности проходит несколько стадий. Каждая из этих стадий связана с определенным участком тела – эрогенной зоной. На каждой стадии возникает конфликт между стремлением к удовольствию и ограничениями, установленными сначала родителями, а в дальнейшем и Суперэго.

В самом начале жизни ребенка эрогенной зоной является рот. Вся энергия младенца направлена на то, чтобы получить удовлетворение через рот – не только от приема пищи, но и от процесса сосания как такового; таким образом, источником удовольствия для ребенка является рот. Данный период жизни малыша Фрейд назвал *оральной стадией*.

На второй, или *анальной*, стадии главной эрогенной зоной становится задний проход. В это время дети стремятся к самостоятельности, а родители стараются приучить их проситься на горшок. *В этот период большое значение приобретает умение контролировать процессы экскреции.*

Третья стадия названа *фаллической*. На этой стадии главным источником удовольствия для ребенка является пенис или клитор. Именно в этот период, как считает Фрейд, начинают проявляться различия мальчиков и девочек. Мальчики вступают в так называемую *эдипову стадию* – подсознательно они мечтают занять место своего отца рядом с матерью; девочки же осознают, что у них отсутствует пенис, поэтому они чувствуют себя неполноценными по сравнению с мальчиками.

После окончания *латентного периода*<sup>108</sup>, когда девочки и мальчики еще не обеспокоены проблемой половой близости, в жизни юношей и девушек наступает *генитальная стадия*. В этот период сохраняются некоторые особенности, характерные для ранних стадий, но главным источником удовольствия становится половое сношение с представителем противоположного пола.



*Стадии развития по З. Фрейду*

---

<sup>108</sup> **Латентный период** (от лат. — latens — скрытый) — время между началом действия раздражителя и возникновением ответной реакции.



*А. Фрейд*

*Анна Фрейд*<sup>109</sup> – дочь З. Фрейда – продолжала и развивала теорию и практику психоанализа. Признанной ее заслугой считается описание линии развития кормления от младенческой стадии до разумных привычек питания взрослых; линии развития опрятности от первоначальной воспитательной программы взрослого до автоматического овладения функциями выделения; отношения к старшим и т. п. Дети в ходе своего развития делают как бы два шага вперед и один назад.

Новорожденный, по мнению А. Фрейд, знает лишь один закон, а именно – принцип удовольствия, которому слепо подчинены все его проявления. Однако для удовлетворения потребностей ребенок полностью предоставлен матери, которая исполняет или отвергает желания ребенка и благодаря этой роли становится не только первым объектом любви, но также и первым законодателем для ребенка. Индивидуальные пристрастия и антипатии матери оказывают существенное влияние на развитие ребенка.

---

<sup>109</sup> **Анна Фрейд** (1895-1982) – британский психолог и психоаналитик австрийского происхождения, младшая дочь основателя психоанализа Зигмунда Фрейда. Считается основателем детского психоанализа.



*Подражание, идентификация, интроекция*<sup>110</sup> – необходимые предварительные условия для последующего вступления в социальное общество взрослых. Люди, чьи идеалы исходят из идентификации не с реальными родителями, а с идеализированным образом родителя, ведут себя самоуверенно и морально превосходят своих ближних.

*Игры, учение, свободная деятельность фантазии, тепло объективных отношений – все это является чрезвычайно важными для ребенка.*

Э. Эриксон выделил 8 стадий психосоциального развития личности. На каждой человек испытывает специфический кризис, суть которого составляет конфликт между противоположными состояниями сознания, психики:

1. доверие – недоверие к окружающему миру (0–1 год);
2. чувство независимости – ощущение стыда и сомнения (1–3 года);
3. инициативность – чувство вины (4–5 лет);
4. трудолюбие – чувство неполноценности (6–11 лет);
5. понимание принадлежности к определенному полу – непонимание форм поведения, соответствующего данному полу (12–18 лет);
6. стремление к интимным отношениям – изолированность от окружающих (раннее взросление);
7. жизненная активность – сосредоточенность на себе, возрастные проблемы (нормальное взросление);
8. ощущение полноты жизни – отчаяние (позднее взросление).

*Когнитивная теория* детского развития касается, главным образом, проблем становления и развития мышления, процесса усвоения знаний. Наиболее полно процессы умственного развития были разработаны швейцарским ученым *Жаном Пиаже*. Человек, по Пиаже, в своем умственном развитии проходит 4 больших периода:

---

<sup>110</sup> **Интроекция** (от лат. intro – внутри) – психоаналитическое понятие, автор – Ш. Ференци. Включение – через идентификацию – в структуру Я элементов внешнего мира для перенесения на них эмоциональных переживаний.

- 1) чувственно-двигательный (сенсомоторный) – от рождения до 2 лет;
- 2) дооперативный (2–7 лет);
- 3) период конкретного мышления (7–11 лет);
- 4) период формально-логического, абстрактного мышления (11-12 – 18 лет и далее).

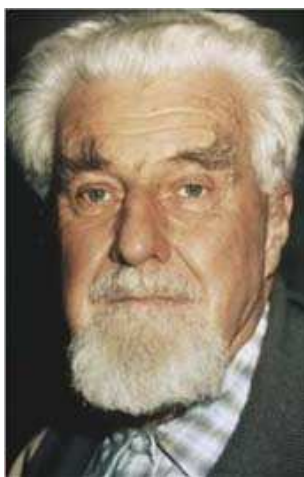


*Д. Уотсон*

*Теория поведения* пытается объяснить, почему, когда и каким образом дети и взрослые обучаются вести себя так, а не иначе. Эту теорию называют *бихевиористской* (от англ. Behavior – поведение). Основоположником бихевиоризма является *Джон Уотсон*<sup>111</sup>.

---

<sup>111</sup>**Джон Уотсон** (1878-1958) – американский психолог, основатель бихевиоризма – одной из самых распространенных теорий в западной психологии XX века.



*К. Лоренц*

Большой вклад в практическое осуществление этой теории внес *Б. Скиннер* (см. выше). Бихевиористы подчеркивают *влияние среды* на поведение и развитие детей и выделяют 3 типа социального обучения: *классическое и оперантное обусловливание и подражание*.

*Биологическая теория* сравнивает поведение людей и животных в естественных условиях и акцентирует внимание на определении общего и специфического в их поведении. Научное направление, занимающееся этими проблемами, носит название *этология*. *Конрад Лоренц*<sup>112</sup>, известный этолог, ввел в психологию понятие *импринтинга* (запечатлевания). По мнению этологов, человек рождается с определенными фиксированными образцами действий, генетически детерминированными формами поведения – инстинктами.

---

<sup>112</sup> **Конрад Захариаc Лоренц** (1903-1989) – выдающийся австрийский ученый, один из основоположников этологии – науки о поведении животных, лауреат Нобелевской премии по физиологии и медицине (1973, совместно с Карлом фон Фришем и Николасом Тинбергеном).



*А. Маслоу*

*Гуманистическая теория* рассматривает человека как уникального индивида, целостную личность, стремящуюся к самореализации. Наибольший вклад в *А. Маслоу*<sup>113</sup>. Согласно его теории, каждый человек обладает мотивационным набором, который помогает ему удовлетворять потребности пяти уровней:

- ✓ *выживание, или биологические потребности;*
- ✓ *безопасность и уверенность в будущем;*
- ✓ *любовь и принадлежность к конкретной социальной группе (социальный статус);*
- ✓ *самооценка;*
- ✓ *самореализация.*

Удовлетворив их, человек может стать творческим и независимым существом.

---

<sup>113</sup> **Абрахам Маслоу** (1908-1970) – известный американский психолог, основатель гуманистической психологии. Широко известна «Пирамида Маслоу» – диаграмма, иерархически представляющая человеческие потребности. Однако ни в одной из его публикаций такой схемы нет - напротив, он считал, что иерархия потребностей не является фиксированной и в наибольшей степени зависит от индивидуальных особенностей каждого человека.



*Дж. Селли*

Развитие детской, возрастной и педагогической психологии в Англии тесно связано с именем *Дж. Селли*<sup>114</sup>. В своих книгах «Очерки по психологии детства» (1895) и «Педагогическая психология» (1894-1915) он сформулировал основные положения *ассоцианистского*<sup>115</sup> подхода к детскому развитию. Эти работы способствовали проникновению психологических идей в учебные заведения, частичному изменению программ обучения и стиля общения педагогов с детьми.

---

<sup>114</sup> **Джеймс Селли** (1843-1923) – основатель английской детской психологии. Селли развел понятия образования и воспитания. Под образованием он понимал систематизацию знаний, а под воспитанием – сознательное воздействие на ребенка, опирающееся на законы развития его психики.

<sup>115</sup> **Ассоциативная психология (Ассоцианизм)** – совокупность психологических концепций и школ XVIII–XX вв., в которых ассоциация считалась главным или даже единственным механизмом работы сознания. Ассоциация идей может возникать в результате *подобия* (ассоциация предметов, имеющих одинаковые свойства и признаки), *близости* (ассоциация расположенных рядом предметов или событий, происходящих совместно в одно и то же время), *контраста* (ассоциация предметов, характеризующихся как противоположности друг друга). Эти три принципа связи идей в ассоциации были выдвинуты ещё Аристотелем.

Селли исходил из того, что ребенок рождается только с предпосылками основных психических процессов, которые формируются уже при жизни детей. К таким предпосылкам он относил три элемента, составляющие основу главных образующих психики – ума, чувства и воли. При этом врожденным элементом, из которого формируется ум, является ощущение, для чувств – это чувственный тон ощущений, гнев и страх, а для воли – врожденные формы движений, то есть рефлекторные, импульсивные и инстинктивные движения.



*М. Монтессори*

На основе этих положений последовательница Селли *Мария Монтессори*<sup>116</sup> разработала систему упражнений, способствующих интеллектуальному развитию детей дошкольного возраста. Основой этой системы, достаточно распространенной и на сегодняшний день, стала тренировка ощущений как основных элементов мышления, осознание и интеграция которых способствуют познавательному развитию детей.

---

<sup>116</sup> **Мария Монтессори** (1870-1952) – итальянский врач, педагог, ученый, философ, гуманистка, феминистка.



*Э. Мейман*

Немецкий психолог и педагог *Эрнст Мейман*<sup>117</sup> был одним из пионеров возрастной психологии в Германии. Он основал психологическую лабораторию при Гамбургском университете, в которой проводились исследования психического развития детей. Основное внимание в своей разнообразной деятельности (так как он занимался не только психологическими проблемами, но и вопросами искусствovedения и являлся автором оригинальной эстетической теории) он уделял прикладному аспекту детской психологии и педологии, так как считал, что главной задачей педологии является разработка методологических основ обучения детей. Его трехтомник «Лекции по экспериментальной педагогике» (1907) представлял собой своего рода энциклопедию педагогической психологии, в которой было не только собрано все накопленное в то время этой наукой, но и предложены новые подходы к пониманию познавательного развития.

В своих теоретических подходах Мейман стремился соединить ассоцианистский подход Селли с теорией рекапитуляции, предложенной Холлом. Исходя из этого, Мейман предложил

---

<sup>117</sup> **Эрнст Мейман** (1862-1915) – немецкий педагог и психолог, основатель экспериментальной педагогики.

свою периодизацию психического развития, критерием которой являются уже не абстрактные способы добывания пищи, но этапы интеллектуального развития:

1. *от рождения до 7 лет – стадия фантастического синтеза.* На этой стадии дети обобщают отдельные ощущения без всякой системы и логики, поэтому получаемые ими понятия так часто далеки от реальности. Так как интеллектуальная интеграция в этом возрасте еще плохо развита, ее данные дополняются олицетворением и чувствованием, данными интеграции чувственного тона ощущений;

2. *от 7 до 12 лет – стадия анализа.* На этой стадии можно начинать систематическое обучение детей, так как ведущей здесь является не интеграция, а дифференциация, разложение общих понятий, знаний, которые ребенок пытается осознать, расчленивая понятие на части и формируя адекватное представление об этих частях;

3. *от 12 до 16 лет – стадия рассудочного синтеза.* На этом этапе у детей формируется операциональное мышление, и они могут интегрировать те отдельные понятия, которые были ими усвоены на предыдущем этапе, получив научные представления об окружающем.

Мейман считал, что детская психология должна не только изучать стадии и возрастные особенности психического развития, но и исследовать индивидуальные варианты развития, например, вопросы детской одаренности и отсталости, врожденные склонности детей. При этом обучение и воспитание должны основываться как на знании общих закономерностей, так и на понимании особенностей психики конкретного ребенка.





Э. Клапаред

Большую роль в развитии детской психологии сыграл швейцарский психолог *Эдуард Клапаред*<sup>118</sup>. Он основал ассоциацию прикладной психологии и Педагогический институт им. Руссо в Женеве, ставший международным центром экспериментальных исследований в области детской психологии. Поддерживая идею Холла о необходимости создания комплексной науки о ребенке – педологии, он не принимал его интерпретации биогенетического закона. Клапаред считал, что известное сходство между *филогенетическим* и *онтогенетическим* развитием психики существует не потому, что в психике ребенка заложены стадии развития вида и древние инстинкты, которые ребенок должен изживать (как это предполагает теория рекапитуляции), а потому, что существует общая логика развития психики в *филогенезе*<sup>119</sup> и *онтогенезе*<sup>120</sup>. Клапаред предложил разделить детскую

---

<sup>118</sup> **Эдуард Клапаред** (1873-1940) – швейцарский психолог, представитель функционализма. В области психологии его отличала широта интересов, включающих такие темы, как сон, работа интеллекта, решение задач и образование.

<sup>119</sup> **Филогенез**, или **филогения** – историческое развитие организмов. В биологии филогенез рассматривает развитие биологического вида во времени.

<sup>120</sup> **Онтогенез** – индивидуальное развитие организма, совокупность последовательных морфологических, физиологических и биохимических преобразований, претерпеваемых организмом от оплодотворения (при половом

психологию на *прикладную* и *теоретическую*, поскольку, по его мнению, у них разный круг изучаемых проблем. Задачей теоретической детской психологии он считал исследование законов психической жизни и этапов психического развития детей. В то же время, прикладная детская психология разделялась им на *психогностику* и *психотехнику*. Психогностика имела целью диагностику, измерение психического развития детей, а психотехника была направлена на разработку методов обучения и воспитания, адекватных определенному возрасту.

Несмотря на широкий круг проблем, интересовавших Клаппарда, в центре его исследовательских интересов стояло изучение мышления и этапов его развития у детей. Он (как позднее и его известный ученик Ж. Пиаже) фактически отождествлял мышление с психическим развитием, а потому критерием деления детства на периоды для него служил переход от одного вида мышления к другому.

Клаппард выделил четыре этапа в психическом развитии:

1. *от рождения до 2 лет* – на этом этапе у детей преобладает интерес к внешней стороне вещей, а потому интеллектуальное развитие связано, главным образом, с развитием восприятия;

2. *от 2 до 3 лет* – на этом этапе у детей развивается речь и потому их познавательные интересы сконцентрированы на словах и их значениях;

3. *от 3 до 7 лет* – на этом этапе начинается собственно интеллектуальное развитие, то есть развитие мышления, причем, у детей преобладают общие умственные интересы;

4. *от 7 до 12 лет* – на этом этапе начинают проявляться индивидуальные особенности и склонности детей, так как их интеллектуальное развитие связано с формированием специальных объективных интересов.

Исходя из того, что развитие способностей обусловлено наследственными факторами, Клаппард выделял *общую и специальную одаренность*, причем общая одаренность проявлялась, с его точки зрения, в детском возрасте и связывалась с общим высо-

---

размножении) или от момента отделения от материнской особи (при бесполом размножении) до конца жизни.

ким уровнем всех умственных свойств ребенка. Одаренность в узком смысле он относил к зрелому возрасту и связывал со способностью человека решать новые проблемы.

Таким образом, Клапаред заложил основы самостоятельной отрасли психологической науки – *возрастной психологии*, оказав значительное влияние на понимание круга решаемых ею проблем и ее задачи.

Развитие детской психологии и педологии требовало не только четкого определения предмета и задач этих наук, что было сделано Мейманом и Клапаредом, но и разработки новых объективных методов психического развития детей, которые по своей достоверности и объективности не уступали бы естественнонаучным (антропометрии, тестам Гальтона), но, в то же время, являлись бы именно психологическими методами, направленными на изучение познавательного развития детей.



*А. Бине*

Одним из первых такие методы, позволяющие быстро и надежно определить уровень развития интеллекта детей, получившие название *тестов*, разработал *Альфред Бине*<sup>121</sup>.

---

<sup>121</sup> **Альфред Бине** (1857-1911) – французский психолог, доктор медицины и права Парижского университета. Известен, прежде всего, как составитель

Французский психолог, доктор медицины и права Парижского университета А. Бине основал первую лабораторию экспериментальной психологии в Сорбонне (1889). Занимаясь исследованием большого круга вопросов (патология личности, развитие эмоций у детей, педагогическая психология, дефектология, психология искусства), Бине серьезное внимание уделял проблеме интеллектуального развития и диагностике уровня этого развития. Бине одним из первых психологов начал экспериментально исследовать этапы развития мышления у детей, ставя перед ними задачи на определение понятий (например, что такое стул, что такое лошадь и т.д.). Обобщив ответы детей в возрасте от 3 до 7 лет, он пришел к выводу, что за это время дети проходят три стадии в развитии понятий – *стадию перечислений, стадию описания и стадию интерпретации*. Эти исследования привели его к мысли о том, что можно разработать определенные нормативы интеллектуального развития детей и методы, позволяющие про вести диагностику процесса формирования их мышления.

*В начале XX в. Бине получил заказ от министерства просвещения Франции на разработку метода, позволяющего выделять при поступлении в школу детей, которые должны учиться во вспомогательных школах. Для этой цели он разработал серию вопросов разной степени сложности и на основании ответов детей определял уровень их интеллекта, отсеивая детей с отставанием или задержкой умственного развития. Эти методы настолько хорошо показали себя при первых испытаниях, что Бине решил создать тесты не только для отличия аномальных детей от нормальных, но и для общей диагностики интеллектуального развития всех детей от 3 до 18 лет.*

*Для каждого возраста он сформулировал определенные задания разной степени сложности, исследующие, по его мнению, все стороны интеллектуального развития. Так, были задания на проверку словарного запаса, счета, памяти, общей осведомленности, пространственной ориентации, логического мышления и т.д.*

*Для каждого возраста предназначалось не менее 5-7 заданий, причем, Бине подчеркивал, что важно не столько содержание тестов, сколько их многочисленность. Это объяснялось его убежденностью, что интеллект является*

---

(совместно с Т. Симоном в 1905 году) первого практического теста интеллекта.

врожденным качеством, и его уровень не изменяется с возрастом, меняется лишь содержание разрешаемых проблем. Поэтому смысленный ребенок всегда лучше справится с заданием, а большое число заданий поможет избежать случайностей.

Наибольшей трудностью при конструировании заданий была необходимость строить их так, чтобы уровень знаний ребенка, его опыт не влияли на ответ, то есть они должны были исходить из того минимального опыта, который имеется у всех детей этого возраста. Только в таком случае, подчеркивал Бине, мы сможем отличить обученного ребенка от ребенка способного, так как дети с высоким интеллектом, но не имеющие специального обучения, будут в равном положении с детьми, которых учили в хороших учебных заведениях или дома.

Это положение Бине остается актуальным и на сегодняшний день и служит необходимым условием при разработке всех новых тестов и модификации старых, а также при переводе и модификации зарубежных тестов. Примером того, как забвение этого принципа приводит к неверной диагностике, являются широко известные случаи применения тестов в России в 20-е годы. В это время, после революции и гражданской войны не только в деревнях, но и в городе дети плохо питались и уж тем более не знали о наличии таких экзотических фруктов, как бананы или апельсины. Одно из заданий теста Бине представляло собой задачу на деление — ребенку давали шесть апельсинов, которые ему надо было разделить между собой, мамой и папой. Многие дети даже в 8-9 лет не могли решить эту задачу и были признаны интеллектуально отсталыми, хотя проблема была не в том, что они не могли поделить 6 на 3, а в том, что они не знали, что такое апельсин. К сожалению, такие ошибки случаются и в настоящее время. Например, при тестировании детей из детского дома, для которых всякое напоминание о семье и родителях создает аффективную ситуацию, им задают вопрос о том, хватит ли чашек в сервизе на шесть человек, который стоит у мамы в буфете, если в гости придут двое их друзей с родителями.

Для более объективного измерения интеллекта Бине считал необходимым задавать ребенку все вопросы, а не только те, которые рассчитаны на его возраст. Вопросы были пронумерованы, причем нумерация шла от первого вопроса для трехлетнего ребенка до последнего для 18-летнего. Данные заносились в специальную таблицу, правильный ответ отмечался плюсом, а неправильный — минусом.

Возраст																						
Вопросы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12					151	152	153	154	155	156
Ответы	+	+	+	+	+	+	-	+	-	-	+	+	-	+	-	-						
Умственный возраст	1 _____ 1												Границы умственного возраста									

*Умственный возраст ребенка рассчитывался при помощи специальной шкалы, сконструированной учеником Бине Т. Симоном<sup>122</sup>, и располагался в промежутке между последними тремя правильными ответами (три плюса подряд) и первыми тремя неправильными ответами (три минуса подряд).*

Позднее для более точной диагностики В. Штерн (см. выше) предложил ввести коэффициент интеллекта (IQ), который является постоянной величиной и рассчитывается по формуле:

$$IQ = \frac{\text{у. в.}}{\text{ф. в.}} \times 100\%.$$

где у. в. – умственный возраст, рассчитываемый по шкале Бине-Симона, а ф. в. – физический возраст ребенка. Нормой считался коэффициент от 70% до 130%, ниже этого показателя были умственно отсталые дети, выше – одаренные.



*Т. Симон*

Бине считал, что уровень интеллектуального развития постоянен и не зависит от возраста – и в 3 года, и в 15 лет

---

<sup>122</sup> **Теодор Симон** (1873-1961) – французский психолог, руководитель Педагогической лаборатории в Париже. В 1920-х и 1930-х годах заведовал колонией для умственно отсталых. В 1905 году совместно с А. Бине разработал первую «шкалу умственного развития Бине-Симона» (т. н. «IQ-тест»).

показатель у ребенка будет одним и тем же, несмотря на изменение социальной среды, условий обучения и воспитания. Таким образом, врожденный уровень интеллекта остается постоянным в течение жизни и направляется на решение разных задач.

Необходимо отметить, что, несмотря на многие недочеты (в частности, недостаточную апробацию при разработке, малое число вопросов), тесты Бине и сегодня считаются одними из самых удачных и наиболее адекватно измеряют интеллектуальное развитие детей. Именно при их использовании коэффициент интеллекта является достаточно постоянной величиной, в то время, как у тестов Векслера, которые представляют собой в определенной степени их модификацию, IQ может и изменяться в течение жизни.



*А. Гезелл*

Бине положил начало развитию тестологических исследований, и в течение сравнительно короткого отрезка времени (10-15 лет) было разработано большое число тестов, измерявших разные стороны психической жизни детей. Однако все эти тесты исследовали детей от 3 лет и старше и оставляли в стороне детей раннего возраста. Этот серьезный пробел был воспол-

нен исследованиями известного американского психолога Арнольда Луция Гезелла<sup>123</sup>.

А. Л. Гезелл – создатель Йельской клиники нормального детства, в которой изучалось психическое развитие детей раннего возраста – от рождения до 3 лет. Периоды младенчества и раннего детства были в центре научных интересов Гезелла в связи с тем, что он считал: *за первые три года жизни ребенок проходит большую часть своего психического развития, так как темпы этого развития наиболее высоки именно в первые три года, а затем со временем постепенно замедляются*. На этой основе им была создана и периодизация психического развития, в которой выделялось три периода – *от рождения до года, от года до трех лет и от трех до восемнадцати лет*, причем первый период характеризуется максимально высокими темпами психического развития, второй – средними, а третий – низкими.



Д. Болдуин

В клинике Гезелла была разработана специальная аппаратура для объективной диагностики динамики психического развития маленьких детей, в том числе кино- и фотосъемка, «зеркало Гезелла» (полупроницаемое стекло, применяемое для

---

<sup>123</sup> **Гезелл Арнольд Луций** – (1880-1961) – американский психолог, один из основателей детской психологии.



объективного наблюдения за поведением детей). Он также ввел в психологию новые методы исследования – *лонгитюдный* (метод продольного изучения одних и тех же детей в течение определенного периода времени, чаще всего с рождения до подросткового возраста) и *близнецовый* (сравнительный анализ психического развития монозиготных близнецов). На основе этих исследований была выработана система тестов и показателей нормы для детей от 3 месяцев до 6 лет по следующим параметрам – моторика, речь, адаптивное поведение, личностно-социальное поведение. Модификация этих тестов (как и тестов Бине) лежит в основе современной диагностики психического развития детей.

Особая роль в развитии детской психологии в этот период времени принадлежит известному американскому психологу и социологу *Джеймсу Марку Болдуину*<sup>124</sup>. Д. М. Болдуин состоял профессором университетов Принстона, Балтимора, Торонто, Мехико и Женева, а также президентом Американской психологической ассоциации (1897). Он был одним из немногих ученых, кто считал необходимым исследовать не только познавательное, но и эмоциональное, и нравственное развитие ребенка. Он настаивал на изучении личности не изолированно от общественного процесса, а внутри него, говоря о том, что социальное окружение является не внешним условием, а внутренним фактором развития личности ребенка.

В своем труде «Духовное развитие с социологической и этической точки зрения (исследование по социальной психологии)» (1913) Болдуин отмечал, что необходим диалектический подход к анализу духовного развития, то есть изучение личности с социальной точки зрения и изучение общества с точки зрения личности.

---

<sup>124</sup> *Джеймс Марк Болдуин* (1861-1934) – американский психолог, социолог и историк.



*М. Мид*

Говоря о том, что в духовном развитии переплетаются приобретенные и врожденные качества, Болдуин отмечал, что социальная среда и наследственность определяют уровень социальных достижений человека в данном обществе, так как в процессе социализации дети обучаются одинаковым вещам, всем даются одинаковые знания, всех учат одинаковым нормам поведения, моральным законам. Индивидуальные различия заключаются не только в скорости усвоения, но и в возможности адаптации к тем нормам, которые приняты в обществе. Поэтому, отмечал ученый, индивидуальные различия должны лежать в пределах того, чему индивиды должны выучиться и что принять. Сходные мысли высказывали и такие этнопсихологи как *М. Мид*<sup>125</sup> и *Р. Бенедикт*<sup>126</sup>, которые развивали теорию «модальной личности». Однако они считали, что модальная личность связана не с социумом, культурой, а с наиболее распространенным в данной нации *типом психодинамических реакций*. На основе проведенных исследований Бенедикт и Мид пришли к выводу,

---

<sup>125</sup> **Маргарет Мид** (1901-1978) – американская антрополог, представительница этнопсихологической школы. Получила всемирную известность благодаря исследованиям по социализации детей и подростков в Полинезии.

<sup>126</sup> **Рут Бенедикт** (1887-1948) – американский антрополог, представитель этнопсихологического направления в американской антропологии

что в основе социальных эмоций лежат врожденные, индивидуальные качества, а обряды, культура лишь закрепляют и утверждают эти эмоции. Необходимо заметить, что к этому выводу их привело и то, что объектом их изучения были не современные, а традиционные общества, замкнутая культура, сохранившаяся в отдельных районах Полинезии и Латинской Америки.



*Р. Бенедикт*

Болдуин пришел к выводу о том, *что современное ему общество влияет на формирование не только эмоций, но и личностных качеств детей.* Процесс социализации, по мнению Болдуина, влияет и на формирование самооценки, так как «хороший» человек хорош, как правило, с точки зрения людей его круга – в самооценке, как и в оценке окружающих, проявляется общая система ценностей, наблюдающаяся в обычаях, условностях, социальных учреждениях. При этом существуют как бы два круга норм (или санкций, как пишет Болдуин) – более узкий, относящийся непосредственно к тому семейному кругу, в котором живет ребенок, и более широкий – того социума, народа, страны, к которой он принадлежит. Так как все дети данного круга и данной нации попадают примерно в одинаковые условия и учатся одному и тому же, то и не существует противоречий между лич-

ными и общественными нормами у среднего человека, подчеркивал Болдуин. Такие противоречия возникают только у выдающихся людей, которые считают возможным поставить себя выше общества и жить по собственным законам. Так возникает мысль о *сверхчеловеке*. Однако, в отличие от Ницше<sup>127</sup>, Болдуин, как и античные психологи, подчеркивал, что это не обязательно асоциальная личность, это может быть и человек, просто обогнавший свое время.

С позиций общественных норм и ценностей Болдуин рассмотрел и такие понятия, как *одаренность* и *гениальность*. Для него в исследовании одаренности важно было не только изучить разницу в IQ у нормальных и одаренных детей, но проанализировать, насколько одаренность данного человека принимается обществом. Таким образом, гений и общество должны быть согласны относительно пригодности и правильности новых мыслей, их соответствия общественным ценностям.

В своем трехтомном труде «Генетическая логика» (1903-1908) Болдуин обосновал концепцию познавательного развития детей. Он доказывал, что это развитие состоит из нескольких стадий, начинающихся с развития врожденных двигательных рефлексов. Затем идут стадия развития речи и стадия логического мышления, которая завершает этот процесс. Отмечая огромное значение социального окружения, которое стимулирует формирование познавательных функций, Болдуин выделял и специальные механизмы развития мышления – *ассимиляцию (интериоризацию воздействий среды)* и *аккомодацию (изменения организма)*.

---

<sup>127</sup> **Фридрих Вильгельм Ницше** (1844-1900) – немецкий мыслитель, классический филолог, композитор, поэт, создатель самобытного философского учения, которое носит подчеркнуто неакадемический характер и имеет широкое распространение, выходящее далеко за пределы научно-философского сообщества. Фундаментальная концепция включает в себя особые критерии оценки действительности, поставившие под сомнение базисные принципы действующих форм морали, религии, культуры и общественно-политических отношений и, впоследствии, отразившиеся в философии жизни. Будучи изложенными в афористической манере, сочинения Ницше не поддаются однозначной интерпретации и вызывают много разногласий.

Если для Болдуина наибольший интерес представляло изучение взаимодействия личности и общества, то немецкий психолог *Штерн* (см. выше) ставил в центр своих исследовательских интересов анализ духовного развития ребенка.

Изучение целостной личности, закономерностей ее формирования стало целью разработанной им *теории персонализма*. Это было особенно важно в начале века, так как исследования детского развития в то время сводились преимущественно к изучению познавательного развития детей. Штерн тоже уделил внимание этим вопросам, исследуя этапы развития мышления и речи. Однако с самого начала он стремился исследовать не изолированное развитие отдельных когнитивных процессов, а формирование целостной структуры, личности ребенка. Штерн считал, что личность – это самоопределяющаяся, сознательно и целенаправленно действующая целостность, обладающая определенной глубиной (сознательным и бессознательным слоями). Он исходил из того, что психическое развитие – это саморазвитие, саморазвертывание имеющихся у человека задатков, направляемое и определяемое той средой, в которой живет ребенок. Эта теория получила название *теории конвергенции*, так как в ней учитывалась роль, которую играют в психическом развитии два фактора – наследственность и среда. Влияние этих двух факторов анализировалось Штерном на примере некоторых основных видов деятельности детей, главным образом игры. Он впервые выделил содержание и форму игровой деятельности, доказывая, что форма неизменна и связана с врожденными качествами, для упражнения которых и создана игра. В то же время, содержание задается средой, помогая ребенку понять, в какой конкретно деятельности он может реализовать заложенные в нем качества. Таким образом, игра служит не только для упражнения врожденных инстинктов как считали некоторые исследователи, но и для социализации детей.

Само развитие Штерн понимал, как *рост, дифференциацию и преобразование психических структур*. При этом, говоря о дифференциации, он понимал развитие как переход от смутных, не-

отчетливых образов к более ясным, структурированным и отчетливым гештальтам окружающего мира. Этот переход к более четкому и адекватному отражению окружающего проходит через несколько этапов, преобразований, которые характерны для всех основных психических процессов. Психическое развитие имеет тенденцию не только к саморазвитию, но и к самосохранению, к сохранению индивидуальных, врожденных особенностей каждого ребенка, и, прежде всего, к сохранению индивидуальных темпов развития.

Штерн стал и одним из основателей *дифференциальной психологии*, психологии индивидуальных различий, которой посвящена его книга «Дифференциальная психология» (1911). Он доказывал, что *существует не только общая для всех детей определенного возраста нормативность, но и нормативность индивидуальная, характеризующая конкретного ребенка. В числе важнейших индивидуальных свойств он как раз и называл индивидуальные темпы психического развития, которые проявляются и в скорости обучения.* Нарушение этой характеристики может привести к серьезным отклонениям в развитии, в том числе и к неврозам. Штерн также был одним из инициаторов экспериментального исследования детей, тестирования и, в частности, усовершенствовал способы измерения интеллекта детей, предложенные А. Бине, решив измерять не умственный возраст, а коэффициент умственного развития IQ, о чем уже говорилось выше.

Сохранение индивидуальных особенностей возможно благодаря тому, что механизмом психического развития является *интероцепция* – *соединение ребенком своих внутренних целей с теми, которые задаются окружающими.* Штерн считал, что потенциальные возможности ребенка при рождении достаточно неопределенны, он сам еще не осознает себя и свои склонности. Среда помогает ребенку осознать себя, организует его внутренний мир, придает ему четкую, оформленную и осознанную структуру. При этом ребенок старается взять из среды все то, что соответствует его потенциальным склонностям, ставя барьер на пути тех влияний, которые противоречат его внутренним склонностям. *Конфликт между внешним (давлением среды) и внутренними*

*склонностями ребенка имеет и положительное значение для его развития, так как именно отрицательные эмоции, которые вызывает это несоответствие у детей, и служат стимулом для развития самосознания. Фрустрация*<sup>128</sup>, задерживая интероцепцию, заставляет ребенка всмотреться в себя и в окружающее для того, чтобы понять, что именно нужно ему для хорошего самоощущения и что конкретно в окружающем вызывает у него отрицательное отношение. Таким образом, Штерн доказывал, что эмоции связаны с оценкой окружающего, помогают процессу социализации детей и развитию у них рефлексии.

Исследуя этапы психического развития детей, Штерн впервые провел систематическое наблюдение за процессом формирования речи. Результаты этой работы нашли отражение в книге «Язык детей» (1907). Выделив несколько периодов в процессе развития речи, он подчеркивал, что наиболее важен из них тот, который связан с открытием ребенком значения слова, открытием того, что каждый предмет имеет свое название, которое он делает примерно в полтора года. Этот период, о котором впервые заговорил Штерн, стал потом отправной точкой для исследования речи практически всеми учеными, занимавшимися этой проблемой. Выделив основные этапы в развитии речи у детей, Штерн детально описал их, фактически разработав первые нормативы в развитии речи у детей до 5 лет. Он выделил и основные тенденции, определяющие это развитие, главной из которых является переход от пассивной речи к активной и от слова к предложению.

Таким образом, можно без преувеличения сказать, что В. Штерн повлиял практически на все области детской психологии – от исследования когнитивных процессов до изучения развития личности, эмоций или периодизации детского развития – так же, как и на взгляды многих выдающихся психологов, занимавшихся проблемами психики ребенка.

---

<sup>128</sup> **Фрустрация** (лат. *frustratio* – обман, неудача, тщетное ожидание, расстройство, разрушение (планов, замыслов)) – психическое состояние, возникающее в ситуации реальной или предполагаемой невозможности удовлетворения тех или иных потребностей



*К. Бюлер*

Значительный вклад в развитие детской психологии внес и известный немецкий психолог *Карл Бюлер*<sup>129</sup>. После окончания Берлинского университета он одно время примыкал к Вюрцбургской школе, известной своими экспериментами в области мышления. Однако постепенно отошел от этого направления, создав свою концепцию психического развития ребенка. С 1922 г. он жил и работал в Вене, а с 1938 г. – в США.

В своей теории он пытался объединить позиции Вюрцбургской школы<sup>130</sup> и гештальтпсихологии<sup>131</sup>, трансформируя поня-

---

<sup>129</sup> **Карл Людвиг Бюлер** (1879-1963) – немецкий психолог и лингвист, автор трудов по психологии мышления и языка, по общему языкознанию. Внес существенный вклад в разработку проблемы психического развития ребенка, разработав неоднозначную концепцию выделения трех основных стадий психического развития («инстинкт», «дрессура», «интеллект»).

<sup>130</sup> **Вюрцбургская школа** – психологическая школа экспериментального исследования мышления и воли, основанная в 1896 году при Вюрцбургском университете в Германии. Основное положение школы заключалось в том, что существуют особые состояния сознания – «мысли», которые не могут быть сведены к сенсорному восприятию, то есть подчеркивалось, что мышление – отдельный процесс. Мышление – это акт усмотрения отношений, то есть впервые мышление понималось как действие.



тие ассоциации и применяя законы генетики к психическому развитию. Справедливо отмечая, что в каждом из психологических направлений отражается один из реальных аспектов психической жизни человека, Бюлер стремился, соединив эти подходы, преодолеть тот методологический кризис, в котором находилась психология в первой трети XX в. Исходя из концепций Вюрцбургской школы и гештальтпсихологии, он считал приоритетным для своих исследований изучение интеллектуального развития ребенка. При этом он стремился изучить именно творческое мышление, момент инсайта, что привело его впоследствии к мысли о том, что интеллектуальный процесс – всегда в большей или меньшей степени творчество.

Развивая идею о роли творчества в психическом развитии, Бюлер выдвинул *звучащую теорию речи*. Он говорил о том, что речь не дается ребенку в готовом виде, а придумывается, изобретается им в процессе общения с взрослыми. Таким образом, в отличие от Штерна, Бюлер настаивал на том, что процесс формирования речи – это цепь открытий.

*На первой стадии ребенок открывает значение слов.* Это открытие происходит путем наблюдения за воздействием на взрослых звуковых комплексов, которые изобретает ребенок. Манипулируя взрослым при помощи вокализации, ребенок открывает, что определенные звуки приводят к определенной реакции взрослого (*дай, боюсь, хочу* и т. д.), и начинает пользоваться этими звуковыми комплексами целенаправленно.

---

<sup>131</sup> **Гештальт-психология** (от нем. Gestalt – личность, образ, форма) – школа психологии начала XX века. Первичными данными психологии являются целостные структуры (гештальты), в принципе не выводимые из образующих их компонентов. Гештальт-психология возникла из исследований восприятия. В центре ее внимания – характерная тенденция психики к организации опыта в доступное пониманию целое. Например, при восприятии букв с «дырами» (недостающими частями) сознание стремится восполнить пробел, и мы узнаем целую букву, собственные характеристики и законы, в частности, «закон группировки», «закон отношения» (фигура/фон).

На второй стадии ребенок узнает, что каждая вещь имеет свое имя. Это открытие расширяет словарный запас ребенка, так как он уже не только изобретает сам названия для вещей, но и начинает задавать вопросы о названиях у взрослых.

На третьей стадии ребенок открывает значение грамматики, это тоже происходит самостоятельно. Путем наблюдения ребенок приходит к открытию того, что отношения предметов могут выражаться изменениями звуковой стороны слова, например, изменением окончания (стол – столы).

Интеллектуальное развитие детей Бюлер также считал творческим процессом, особенности которого он раскрыл в работе «Духовное развитие ребенка» (1924). Обратившись к процессу решения задач, ученый пересмотрел связь между ассоциацией и осознанием, заявив, что ребенок связывает между собой только то, что уже осознал как целостность – сначала происходит акт мышления, который заканчивается ассоциацией между осознанными параметрами. Это осознание есть мгновенный творческий процесс. Данный процесс мгновенного схватывания сути вещей Бюлер назвал *«ага-переживанием»*. Такое схватывание отношений, или процесс *«ага-переживания»* и есть процесс мышления. Таким образом, *мышление, по мнению Бюлера, не зависит от прошлого опыта и является творческим актом самого ребенка.*

Бюлер считал, что в основе психического развития лежат врожденные структуры, которые самораскрываются в процессе жизни – он разделял идею Клапареда о саморазвитии психики. При этом часто цитировал слова Гете: *«Рожден для виденья, поставлен для смотренья»*, чтобы показать, что без упражнения, без обучения природные задатки никогда не раскроются или раскроются не в полной мере. Исходя из мысли о необходимости обучения для полноценного психического развития, Бюлер анализировал и роль культуры, ее влияние на формирование психики ребенка, на его эмоциональную сферу. Он выделил три основных стадии психического развития:

- *инстинкт;*
- *дрессуру (образование условных рефлексов);*

- *интеллект (появление «ага-переживания», осознание проблемной ситуации).*

Помимо интеллектуального развития, при переходе от стадии к стадии развиваются и эмоции, причем, удовольствие от деятельности смещается из конца в начало. Так, *при инстинкте* сначала происходит действие, а затем наступает удовольствие от него (например, лягушка вначале прыгает за мухой, глотает ее, а затем получает удовольствие от еды). *При дрессуре* деятельность и удовольствие идут параллельно – собачка, прыгая через обруч, в награду получает кусочек сахара. А *при интеллектуальной деятельности* ребенок может представить, какое удовольствие он получит, например, от вкусной конфетки или от общения с другом еще до начала этой деятельности. Именно интеллектуальная стадия является стадией культуры и дает возможность наиболее гибкого и адекватного приспособления к среде, считал Бюлер.



*Ш. Бюлер*

По его мнению, интеллект начинает развиваться у детей после года, причем, сначала он проявляется, в основном, во внешней деятельности, а затем уже во внутренней. Говоря о значении детской игры для психического развития, Бюлер подчеркивал ее роль именно в формировании эмоций. Модифи-

цируя теорию Штерна, он ввел понятие функционального удовольствия. Доказывая, что игра находится на стадии дрессуры, а потому игровая деятельность связана с получением функционального удовольствия, Бюлер объяснял, что в игре нет своего продукта. Это связано не с тем, что она служит только для упражнения врожденных инстинктов, а с тем, что игра и не нуждается в продукте, так как ее цель – это сам процесс игровой деятельности. Таким образом, в теории игры появилось первое объяснение ее мотивации, а также мотивации упражнения, необходимого для психического развития ребенка. Значительный вклад в исследование психического развития детей внесла и жена К. Бюлера – *Шарлотта Бюлер*<sup>132</sup>. Окончив, как и Карл Бюлер, берлинский университет, она с самого начала увлеклась психологией детства, создав после переезда в Вену первую в Австрии школу возрастной психологии, которая стала известна своими работами, посвященными диагностике психического развития детей. Одним из важнейших открытий Ш. Бюлер в это время стало исследование отклонений в психическом развитии, в частности, проблем, которые возникают у детей в кризисные периоды жизни. Полученные при диагностике данные привели ее к мысли о том, что, *кроме коэффициента интеллекта (или коэффициента развития, как его называла Ш. Бюлер), необходимо учитывать и «профиль развития» ребенка – он показывает динамику развития и соотношение различных сторон его психики.*

Большое значение имели и работы Ш. Бюлер, посвященные изучению *жизненного пути человека*. Фактически, она одной из первых ввела это понятие, рассматривая жизнь как целостное становление личности. Главной движущей силой этого развития, с ее точки зрения, служит потребность личности в самосовершенствовании, которая по-разному проявляется в течение жизни. Эти исследования позднее, в американский период жизни, привели Ш. Бюлер в ассоциацию гуманистической психологии, президентом которой она стала в 1970 г.

---

<sup>132</sup> **Шарлотта Бюлер** (1893-1974) – психолог, специалист по детской психологии.

Экспериментальное исследование различных периодов жизни привело ее к мысли о том, что наиболее важным является *пубертатный период*, так как это *период созревания*, связанный со становлением особой потребности – потребности в дополнении. Именно в этом, по ее мнению, коренятся все проблемы данного возраста. Ш. Бюлер сделала вывод о том, что *культура накладывает существенный отпечаток на развитие подростков, причем, с развитием общества происходит и удлинение периода пубертатности*. Выделяя негативную и позитивную фазы в этом периоде, она, как и Л. С. Выготский, пришла к мысли о том, что критические периоды сопровождают весь жизненный путь личности, при этом отрицательные переживания, агрессивность и негативизм сменяются новыми качественными приобретениями, новыми источниками радости при переходе к следующему жизненному циклу. Ш. Бюлер стала первой, кто дал анализ пубертатного возраста в единстве биологического и психологического развития.

А что же отечественная психология?

*Культурно-историческая теория* Л. С. Выготского основывается на том, что *«всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва социальном, как категория интерпсихическая, потом – психологическом, как категория интрапсихическая, сперва между людьми, затем внутри ребенка»*<sup>133</sup>. Все внутренние процессы, по Выготскому, являются продуктом интериоризации: они зарождаются в прямых социальных контактах ребенка с взрослыми, а затем «вращиваются в его сознание».

В *концепции развития* Д. Б. Эльконина преодолевается один из серьезных недостатков в психологии, особенно зарубежной, где существует проблема расщепления двух миров (мира предметов и мира людей) при изучении психического развития ребенка. Д. Б. Эльконин показал, что это расщепление искусственное. На самом деле, человеческое действие двулико: оно содержит собственно человеческий смысл и операциональную сторону. Строго говоря, в человеческом мире не существует мира *физиче-*

---

<sup>133</sup> Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. – М., 1956.

ских предметов – там безраздельно господствует мир *общественных* предметов, удовлетворяющих определенным общественно выработанным способом общественно сформированные потребности. Даже предметы природы выступают для человека как включенные в определенную общественную жизнь, как предметы труда, как очеловеченная общественная природа. Человек – носитель этих общественных способов употребления предметов. Отсюда способности человека – уровень владения общественными способами использования, употребления общественных предметов. Таким образом, в человеческом действии всегда нужно видеть два аспекта: оно ориентировано, с одной стороны, на общество, с другой на способ исполнения<sup>134</sup>.

Д. Б. Эльконин предлагает по-новому посмотреть на взаимоотношения ребенка и общества. Гораздо правильнее, считает он, говорить о системе *«ребенок в обществе»*, а не *«ребенок и общество»*, чтобы не противопоставлять его социуму, как это неизбежно происходит с позиции естественнонаучной парадигмы. Д. Б. Эльконин показывает, что деятельность ребенка в системах *«ребенок – общественный предмет»* и *«ребенок – общественный взрослый»* представляет собой единый процесс, в котором формируется личность ребенка. Д. Б. Эльконин открыл *закон периодичности развития: за деятельностью первого типа, осуществляющей ориентацию в системе отношений, следует деятельность, в которой происходит ориентация в способах употребления предметов. Каждый раз между этими двумя уровнями ориентации возникают противоречия. Они и составляют причину развития. Каждая эпоха детского развития построена по одному принципу: эпоха открывается ориентацией в сфере человеческих отношений, затем следует развитие интеллекта. Пока интеллект не поднялся до определенного уровня, не может быть новых мотивов*<sup>135</sup>.

Концепция Д. Б. Эльконина творчески развивает учение А. С. Выготского. Преодолевая интеллектуализм многих его трактовок, она объясняет возникновение и развитие у ребенка **мотивационно-потребностной сферы личности.**

---

<sup>134</sup> Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М., 1989.

<sup>135</sup> Там же.

*Экспериментально-генетический метод*, разработанный П. Я. Гальпериным (см. выше) и известный как *метод планомерного поэтапного формирования умственных действий и понятий*, позволил получить новые факты, касающиеся умственного развития ребенка, которые экспериментально подтверждают гипотезу Л. С. Выготского о смысле и системном строении сознания.

Все эти кратко перечисленные теории *взаимодополнительны*, так как их авторы используют различные «инструменты» при изучении психического развития человека и акцентируют внимание на самых различных уровнях и сторонах развития ребенка.

Изучение истории развития возрастной психологии позволяет говорить о существовании нескольких научных подходов, нескольких парадигм исследования детского развития. Все они имеют право на существование, все являются плодотворными по целям и результатам, но между собой не пересекаются и не могут быть суммированы, поскольку в их основе лежат взаимоисключающие научные установки. *«Если в основе всякого научного понятия лежит факт, то это еще не значит, что во всяком научном понятии факт представлен одинаковым образом»*<sup>136</sup> — это мнение Л. С. Выготского характеризует культурно-историческую парадигму. А вот мнение Ж. Пиаже, высказанное с позиции естественнонаучной парадигмы: *«Мы не должны бояться различий, которые и побуждают нас идти единственным путем расширения наших позиций, путем продолжения экспериментальных исследований»*<sup>137</sup>.

**Следует запомнить:** культурно-историческая парадигма, метод планомерного поэтапного формирования умственных действий и понятий, экспериментально-генетический метод, мотивационно-потребностная сфера личности, культурно-историческая теория Л. С. Выготского, человеческое действие, модальная личность, инкультурация, М. Мид, Ш. Бюлер, К. Бюлер, коэффициент развития, понятие функционального удовольствия, ага-переживание, ау-

---

<sup>136</sup> Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. — М., 1956.

<sup>137</sup> Пиаже Ж. Избранные психологические труды. — М.: Просвещение, 1969.

тистическое мышление, ассимиляция (интериоризация воздействий среды), аккомодация (изменения организма), теория персонализма, лонгитюдный (метод продольного изучения одних и тех же детей в течение определенного периода времени, чаще всего с рождения до подросткового возраста), близнецовый (сравнительный анализ психического развития монозиготных близнецов) метод, моторика, речь, адаптивное поведение, личностно-социальное поведение, тесты Бине, Д. Болдуин, аффективная ситуация, А. Бине, Э. Клапаред, синкретизм, игры, развивающие индивидуальные особенности детей, игры интеллектуальные (развивающие их познавательные способности) и аффективные (развивающие чувства), словесная стадия, Э. Мейман, стадия фантастического синтеза, стадия анализа, стадия рассудочного синтеза, операциональное мышление, ассоцианистский подход, Д. Селли, К. Лоренц, импринтинг, Д. Уотсон, теория поведения, когнитивная теория, психосексуальное развитие.

## ***Вопросы и задания по Главе 12***

1. В чем заключается причина трудности в разгадывании загадок природы человека?
2. Как рассматривает вопросы периодизации развития человека психоаналитическая теория?
3. Представьте подробный рассказ о стадиях развития по Фрейду.
4. Какой вклад в теорию развития внесла А. Фрейд?
5. Составьте сообщение о 8 стадиях психосоциального развития личности по Э. Эриксону.
6. Подготовьте сообщение о когнитивной теории.
7. Что такое теория поведения?
8. Расскажите о взглядах на теорию развития бихевиористов.
9. Подготовьте сообщения о научной деятельности Б. Скиннера, К. Лоренца, А. Маслоу, Д. Селли.



10. Подготовьте доклад о педагогической и научной деятельности М. Монтессори.
11. Что представляет собой периодизация психического развития по Э. Мейману?
12. В чем сущность идеи о саморазвертывании задатков Э. Клапареда?
13. Расскажите об экспериментах, методах и тестах А. Бине.
14. В чем заключалась для Бине трудность при конструировании заданий?
15. Что такое аффективная ситуация?
16. Расскажите о лонгитюдном и близнецовом методах А. Гезелла.
17. В чем суть взглядов Д. Болдуина на социальную среду и наследственность?
18. Расскажите о концепции познавательного развития детей.
19. Подготовьте сообщение о научной деятельности В. Штерна.
20. Что такое анализ развития личности ребенка?
21. Что представляет собой теория персонализма?
22. Что такое дифференциальная психология?
23. Что такое фрустрация?
24. Что такое аутистическое мышление?
25. Подготовьте сообщения о научной деятельности К. Бюлера и Ш. Бюлер.
26. Что такое «ага-переживание»?
27. Какую роль в развитии возрастной психологии сыграли труды М. Мид?
28. Подготовьте сообщение о культурно-исторической теории Л. С. Выготского.
29. Расскажите о концепции развития Д. Б. Эльконина.
30. В чем заключается новаторство экспериментально-генетического метода П. Я. Гальперина?

### **Глава 13. Время, развитие и возраст: сущность, дефиниции, парадоксы и антиномии в философии, логике, психологии**



*Слова не нужны*

Жизнь человека – это время. Время – главное богатство личности. Банальные слова в начале главы? Время... Много или мало его у человека? Пословица гласит: *«Когда Бог создавал время, он создал его достаточно»*. Однако чувство, что времени не хватает и скоро его не будет вовсе, является одним из сильнейших стрессоров современного человека. Тем не менее, для важных или интересных дел время обычно находится в неограниченном количестве. И в этом состоит особенность нашего *психологического времени*, доказывающего, что у каждого человека вырабатывается свое отношение к понятию «время».

Время, как известно нам с детства, включает три фактора: прошлое, настоящее и будущее. Добиться гармонии между ними, установить связь времен – большое искусство. Человек

должен стремиться к достижению такой гармонии: уметь справляться со своим прошлым, реально планировать будущее, не отягощая себя воспоминаниями о прошлых ошибках и промахах, найти ценностную ориентацию и повысить свою ответственность за конечный успех.

Движение времени исчисляется не количеством минут и часов, а событийно! Чем больше событий в минуту, месяц, год проживает человек, тем быстрее, действительно, идет движение человека во времени к той цели, которую изначально он себе поставил. Тем большее количество времени он проживает за один час буквально.

Есть время, которое течет через нас, но мы его не проживаем, и оно уходит в прошлое не потраченным, не использованным, не востребованным. Оно так и осталось не сосчитанным, как будто не прошло через наш жизнепоток. Как будто его у нас и не было. Как будто мы и не жили в эти минуты.

Почему в детстве время как будто течет медленней, чем во взрослой жизни? Может быть, потому что тогда мы не задумывались о его нехватке?

По существующей гипотезе, люди ощущают интенсивнее и реагируют эмоциональнее, когда знают, что ограничены во времени. В подтверждение этого предположения психологи проводят исследования на тему: выберет ли человек что-то другое, если он делает выбор в последний раз. Молодым людям предлагается выбирать книги и фильмы с гипотетическим условием: у них нет будущего. В этом эксперименте участники предпочитали знакомые книги и фильмы чему-то новому, то есть вели себя как пожилые люди.

Ограниченность во времени заставляет людей ощущать более сильные эмоции, как положительные, так и отрицательные. Перспектива времени сама по себе влияет на гамму чувств и их интенсивность – таков вывод большинства из этих исследований.

Проблема времени обладает особым статусом в жизни человека и является одной из центральных тем философской и психологической рефлексии. С давних времен мыслителей

волновали вопросы о том, реально ли «течение» времени или же это лишь иллюзия человеческого разума, представляет ли время некую первичную, самое себя определяющую сущность или же оно есть нечто вторичное, производное, зависимое от чего-то другого, более фундаментального?

Первое упоминание категории времени приходится на античную мифологию и древнегреческий эпос. Исследования гомеровского эпоса показывают, что в «Одиссее» впервые упоминаются категории пространства и времени. В гесиодовской «Теогонии»<sup>138</sup> присутствует представление о двух временах: одно – циклическое время несовершенного мира, другое – высшее время, в котором отсчитываются глобальные моменты в истории мира.

Свое дальнейшее развитие эти еще недостаточно четкие идеи о наличии двух времен получили в античной натурфилософии, в философских теориях эпохи Возрождения и нового времени, в работах таких мыслителей как Сократ, Гераклит, Демокрит, Аристотель, Платон, Декарт, Кант, Гегель, Бергсон и др.

Рассматривая эволюцию представлений о времени в ходе развития человеческого мышления и познания природы, в философии и физике выделились две пары взаимно дополняющих друг друга концепций времени. Первая пара концепций расходится по вопросу о природе времени, об отношении категории времени и движения.

*Субстанциональная концепция* рассматривает время как особого рода субстанцию наряду с пространством, веществом и пр.

*Реляционная концепция* считает время относительным (или системой отношений) между различными событиями.

---

<sup>138</sup> **Теогония** (греч. Θεογονία, «происхождение богов») – поэтическое сочинение Гесиода (VII–VIII век до н.э.), одна из первых древнегреческих мифологических поэм, ставших известными в европейской литературе. В нарицательном значении *теогония* – совокупность верований и воззрений о происхождении и родословии богов.

Вторая пара концепций выражает разные точки зрения на процессы становления, то есть расходится с первой в вопросе об отношении категорий времени и бытия.

Согласно *статической концепции*, события прошлого, настоящего и будущего существуют реально и в известном смысле одновременно, а становление и исчезновение материальных объектов – это иллюзия, возникающая в момент осознания того или иного изменения.

Согласно *динамической концепции*, реально существует только события настоящего времени; события прошлого уже реально не существуют, а события будущего еще реально не существуют.

Долгое время в нашей стране традиционным и наиболее разработанным являлся анализ объективного времени – атрибута материи. В отечественных трудах время определялось как последовательность и смена состояний объекта. Однако в последние годы основная тенденция в рассмотрении проблемы времени направлена на преодоление растворения философского анализа времени в чисто физической его интерпретации<sup>139</sup>.

Философ Н. И. Трубников, обращаясь к процессу общего человеческого, социального и культурного развития, указывает на существование времени исторического, социального и индивидуального человеческого бытия. Он также выступает против чисто физической трактовки времени, что особенно интересно психологам, отмечая, что *«...время есть нечто несопоставимое, более фундаментальное, чем длительность, момент или интервал, чем все то, что может быть выражено положением часовых стрелок или положением светил на небосклоне»*<sup>140</sup>.

---

<sup>139</sup> Москвин В.А., Попович В. В. Философско-психологические аспекты исследования категории времени / Credo. – 1998. – № 6.

<sup>140</sup> Трубников Н. И. Проблемы времени в свете философского мировоззрения // Вопросы фил. – 1978. – № 2. – С. 111–121.



*М. С. Каган*

Разграничив понятие времени как такового и понятие о физическом времени как форме протекания природных процессов, ученые стали глубже рассматривать саму концепцию времени.

*М. С. Каган*<sup>141</sup> говорит о существовании *биологического, физического, социального и психологического времени*. Ряд ученых, осуществляя экскурс в структуру темпорального описания мира, рассуждает о *художественном времени*, некоторые, опираясь на философские направления, в центре внимания которых оказывается существование индивида, указывает на существование *экзистенциального времени*. Ряд исследователей делает попытку изучить формы и уровни, в которых выступает, обнаруживает себя реальное содержание *социального времени*, за основу берут триаду: человеческий индивид, социальное поколение, история общества – и выделяют, соответственно, *время индивида, время поколения и время истории*.

Рассматриваемые философией основные модальности времени представляют интерес и для психологической науки. Идея

---

<sup>141</sup> **Моисей Самойлович Каган** (1921-2006) – известный петербургский ученый, философ, культуролог.

многих философов прошлого находят свое отражение в современных психологических концепциях. Так, понимание времени как объективной, ни от чего не зависящей сущности, как непрерывного, бесконечного, «абсолютного времени», каким оно выступало в концепции *И. Ньютона*, стимулировало психологические исследования изучения особенностей восприятия *хронологического времени*. Понимание времени с позиции вышеупомянутого реляционного подхода, предполагающего наличие различных несводимых друг к другу уровней пространственно-временных отношений, позволяет исследовать различные уровни субъективно переживаемого времени.

Интерес науки к проблеме времени не случаен и объясняется тем, что все основные объекты исследования в психологии являются динамичными, развивающимися во времени образованиями. Изучением вопросов, касающихся психологического времени, занимались такие ученые, как К. Левин, С. А. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев и многие другие.

Рассматривая онтогенез человека как развивающееся единство биологического и социального, психологи выделяют временные структуры человека как индивида, личности, субъекта деятельности и говорят о человеке как о *«полиморфном носителе временных упорядоченностей различного порядка»*<sup>142</sup>. Такой подход позволяет выделить различные уровни временных отношений, каждому из которых соответствуют тот или иной аспект исследований в психологии. В настоящее время можно выделить три основных направления изучения времени в психологии: *психофизиологическое, психологическое и личностное*.

На психофизиологическом уровне выделяется проблема адаптации человека к системе текущего времени, что является необходимой предпосылкой для успешной ориентировки в окружающей среде. Подобного рода адаптация проявляется в различных формах. По мнению ряда авторов, отсчет времени осуществляется с помощью сложной системы, в которой соче-

---

<sup>142</sup> Ларелайд А. Категория времени в современной науке и проблема человеческого времени // Известия АН ЭССР. Общественные науки, № 27/3 – Рига, 1978.

таются эндогенные процессы организма в виде сердечных сокращений, дыхательного цикла, цикла обмена веществ и экзогенные влияния в виде особых ритмов, температурных изменений, изменения влажности и т.д. Связывают подобный отсчет времени с функционированием биологических часов. Субъективный образ длительности в данном случае строится с опорой на четко определенный временной промежуток, который выполняет роль своеобразного индивидуального «шага» и совпадает с длительностью эндогенных изменений. Подобная субъективная единица восприятия объективного времени примерно равна 0,87–0,89 сек. Однако на сегодняшний день механизм функционирования биологических часов далеко еще не ясен, установлено лишь, что управляет этими часами некоторая область головного мозга, которая воздействует на гипофиз, а он, в свою очередь, задает режим (ритм) работы всех желез, регулирующих жизнедеятельность организма.

Вместе с тем, помимо врожденного чувства времени, существует и способность к осознанной оценке времени, на что указывают такие ученые, как С. А. Рубинштейн, Ж. Пиаже и др.

Так, согласно Ж. Пиаже и его коллегам, восприятие времени человеком имеет уровень непосредственно переживаемого времени, длительность которого не превышает 2 сек., и уровень оцениваемого времени. Первый – общий для человека и животного, второй же осуществляется благодаря общественному опыту и речи.

Точность восприятия времени зависит от множества факторов. Немаловажное значение имеют характер предъявляемого стимула и особенности его предъявления. В частности, было установлено, что при равной длительности зрительные стимулы кажутся более длинными, чем слуховые; интервалы, ограниченные высокими звуками, кажутся более длинными, чем интервалы, ограниченные низкими звуками. Чем больше заполненным (или расчлененным на мелкие интервалы) является отрезок времени, тем субъективно более длительным он представляется. На сегодня сформулирован закон, неоднократно подтверждаемый, согласно *которому короткие интервалы*



*переоцениваются, а длинные недооцениваются. Наиболее же точно воспринимается нейтральный интервал (имеющий среднее значение).*

У. Джеймс писал, что время, заполненное разнообразными и интересными впечатлениями, кажется быстро протекающим, а затем представляется (при воспоминании о нем) очень продолжительным<sup>143</sup>. Наоборот, время, не заполненное никакими впечатлениями, кажется длинным, а в последующем представляется коротким. В дальнейшем экспериментально было подтверждено влияние условий и содержания деятельности на временную перцепцию. В частности, было установлено, что усложнение деятельности усиливает тенденцию к недооценке временных интервалов.

На точность восприятия времени влияют и возрастные особенности. Исследования показали, что с определенными стадиями онтогенетического развития связаны способности к определенным формам оценки времени. Так, уже к 6-7 годам дети могут достаточно точно отмеривать короткие временные интервалы, но переоценивают их словесно в несколько десятков раз. Установлено, что у детей, подростков и юношей в возрасте от 7 до 19 лет переоценка временных интервалов может достигать до 175%. *В полной мере способность к адекватной оценке времени формируется у детей к 15-16 годам.* Снижение точности осознанной оценки происходит к глубокой старости.

Установлена также зависимость временной перцепции от эмоциональной сферы воспринимающего субъекта. Так, повышение уровня личностной и ситуативной тревожности сдвигает значение ошибок восприятия в сторону переоценки временных интервалов. При уменьшении же уровня тревожности прослеживается тенденция к недооценке временных длительностей. Обнаружено, что время, заполненное событиями с положительной эмоциональной окраской, как бы сокращается в переживании, а заполненное событиями с отрицательным эмоциональным знаком в переживании удлиняется, что формулируется как *закон эмоционально детерминированной оценки времени.*

---

<sup>143</sup> Джеймс У. Психология. – М.: Педагогика, 1991.

Ряд исследований выявили закономерности временной перцепции в состоянии гипноза, а также при влиянии необычных режимов суточной деятельности и лишения сна, при интоксикации лекарственными препаратами. Изучалось влияние профессиональной и учебной деятельности на точность восприятия времени, исследовались особенности отражения времени в условиях воздействия статической нагрузки. Установлено также, что немаловажную роль в адекватном отражении времени играют такие когнитивные процессы, как память и внимание, выяснено участие мотивационных процессов в восприятии времени.

Наиболее полно, по мнению ученых, психологическое содержание проблемы времени зафиксировано в понятии «переживание», что в свою очередь может быть названо *психологическим временем*.

Психологическое время значительно отличается от объективного, хронологического. Людям свойственны индивидуальные особенности восприятия времени, например, как плавно текущего или скачкообразного, как сжатого или растянутого, пустого или насыщенного. На разных этапах онтогенетического развития люди по-разному относятся к прошлому, настоящему и будущему: молодым свойственна направленность в будущее, в пожилом возрасте более значимо прошлое, имеет место ретроспективная направленность мотивов. Наряду с возрастной дифференциацией особенностей переживания времени, существуют и половые отличия: мужчины склонны к большей актуализации будущего, а женщины – прошлого, которое психологически для них является более значимым.

Одним из направлений в исследованиях времени личности является рассмотрение психологических изменений человека в объективно-биографическом времени.



*П. Жане*

Стержневым здесь является понятие жизненного пути или индивидуальной истории личности. Начало генетической теории личности положил П. Жане<sup>144</sup>. Он попытался рассмотреть психологическую эволюцию личности в реальном временном протекании, соотнести возрастные фазы и биографические ступени жизненного пути, связать биологическое, психологическое и историческое время в единой системе координат эволюции личности. Однако наиболее крупной по своему теоретическому потенциалу была постановка проблемы жизненного пути, сделанная упоминавшейся нами уже Ш. Бюлер. Она установила закономерности в смене фаз жизни, в смене доминирующих тенденций, в изменении жизненной активности в зависимости от возраста, предприняла попытку интегрировать биологическое и психологическое времена жизни в единой биографической системе координат. Ее концепция исходит из врожденных свойств сознания – самоопределения, стремления к самоосуществлению – толкуемых как основные движущие силы развития личности. Но в работах Ш. Бюлер не раскрывается общественно-историческая детерминация жизни

---

<sup>144</sup> Пьер Жане (1859-1947) – французский философ, психолог, психиатр.

человека, на важность которой указывал Б. Г. Ананьев, говоривший, что «...субъективная картина жизненного пути в самосознании человека всегда строится соответственно индивидуальному и социальному развитию, соизмеряемому в биографо-исторических датах»<sup>145</sup>. Ананьев разработал понятие возраста, как основной единицы периодизации жизненного пути личности, и показал, что фазы жизненного пути, датируемые историческими событиями, накладываются на возрастные стадии онтогенеза.



*К. А. Абульханова-Славская*

Немало работ в области изучения психологического времени направлены на решение вопроса о том, что считать «настоящим», что «будущим», а что «прошлым».

К. Левин установил взаимосвязь между прошлым, настоящим и будущим, подчеркнув, что когда человек воспринимает, переживает свое теперешнее положение, то оно неминуемо связано с его ожиданиями, желаниями, представлениями о будущем и прошлым. Такое включение будущего и прошлого жизни в контекст настоящего К. Левин назвал *временной перспективой*.

---

<sup>145</sup> Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1980.

В рамках причинно-целевой концепции проблема взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего находит следующее решение:

- психологическое прошлое определяется совокупностью так называемых реализованных связей, которые соединяют между собой события хронологического прошлого;

- психологическое настоящее включает в себя актуальные связи, то есть такие связи, реализация которых уже началась, но еще не завершилась, и которые соединяют между собой события хронологического прошлого, с одной стороны, и будущего – с другой;

- психологическое будущее личности составляют потенциальные связи, реализация которых еще не началась, поскольку они соединяют между собой предполагаемые события хронологического будущего.

В последние годы в отечественной психологии усилиями К. А. Абульхановой-Славской и др. активно разрабатывалась личностно-временная проблематика. В концепциях, развивающих данное направление, психологами вводится понятие *«личностное время»*, под которым понимается *психотемпоральная организация взрослой личностью своего сознания и самосознания, поведения и деятельности в процессе осуществления взрослым человеком его индивидуальной и групповой жизнедеятельности и общения, как сложное развивающееся целостное образование – способ жизни*<sup>146</sup>.

Предполагается, что личностное время выступает как последовательный синтез психических времен: субъективно переживаемого или времени переживания, происходящего на подсознательном уровне; перцептуального времени – времени созерцаний и впечатлений, происходящего на частично осознаваемом уровне; функционального времени или времени действия, часто происходящего на подсознательном уровне; рефлексивного времени или времени размышлений, происходящего в сознаваемо-дискурсивной форме; и креативного вре-

---

<sup>146</sup> Дроздова А. В. Экзистенциальное время как взаимосвязь вечности и повседневности. Автореф. дис. канд. философ. наук. – Екатеринбург, 1996.

мени или времени творения – озарения, вдохновения, происходящего на надсознательном уровне.

Попытаемся суммировать и сгруппировать существующее уже множество интерпретаций категории «развитие», сложившихся в научном сознании.

1. В возрастной психологии до сих пор много путаницы и противоречий между различными представлениями и частными категориями, призванными уяснить феномен развития. Вот далеко не полный перечень таких противоречий:

а) источник многих недоразумений – понятийная несогласованность между *философской* (прежде всего, еще «старой» – гегелевско-марксистской), *научной* (биологической) и *социально-практической* (образовательной) трактовками феномена развития человека, его свойств, процессов, структур.

С *философской* точки зрения, достоинством развития обладают только такие модальности (макросистемы), как природа, общество, цивилизация, культура. Отдельный человек (индивид), конечно же, не является такой системой и в лучшем случае лишь втягивается в нее (утилизируется) в качестве одного из элементов.

С *общебиологической* позиции, развитие – это, прежде всего, созревание и рост по уже существующей биогенетической программе, частично модифицируемой внешними условиями жизни, но неизменной в своей видовой специфике.

В *педагогической* практике развитие понимается как целенаправленное формирование (с учетом общественных и природных обстоятельств жизни) полезных знаний, умений и навыков, воспитание полезных черт личности – полезных для самооценочного социума;

б) в классической психологии существует традиционно резкое противопоставление двух рядов форм и структур в природе человека – «натуральных» и «культурных», «биологических» и «социальных», между которыми предполагается либо принципиальный параллелизм (психофизический, психофизиологический), либо бессодержательная корреляция. Здесь не учитывается один существенный момент: и *натуральное*, и

*биологическое* – это тоже *культурное*... *представление*, выработанное человеческим мышлением, но *приписанное*, а иногда *навязанное природе как ей самой по себе присущее*<sup>147</sup>;

в) такой же источник недоразумений – это неразличение, а чаще – склеивание двух специфических предметных содержаний:

- «*психического развития*» (как развития психики, ее систем и структур) и «*психологии развития*» (как развития человеческой субъективности, внутреннего мира человека);

- *акта происхождения* того, чего еще не было в действительности и *акта развития* того, что уже есть;

- *единицы* развития (либо как меры, либо как механизма) и *объекта* развития (того, что развивается).

2. Обычно утверждают, что человек, *естественно* (природное) – *искусственное* (социокультурное) *существо*, но без представления о том, что человек – прежде всего, *сверхъестественное* существо, мы не можем разобраться в чем его искусственность и в чем его естественность. Поэтому категория «*развитие*» одновременно должна удерживать и совмещать в себе три достаточно самостоятельных процесса:

• *становление* – как созревание и рост; переход от одного определенного состояния к другому – более высокого уровня; как единство уже осуществленного и потенциально возможного; как единство производящей *причины* и закономерных *следствий* в акте развития;

• *формирование* – как оформление (обретение формы, а не формовка по заданному штампу) и совершенствование (обретение совершенного, предсуществующего в культуре образца); как единство социокультурной *цели* и общественно значимого *результата* развития;

• *преобразование* – как саморазвитие и смена основного жизненного вектора; как преобразование – кардинальное пределе-

---

<sup>147</sup> Слободчиков В.И., Исаев Е. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Учебное пособие. – М.: Издательство Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 2013.

ние сложившегося режима жизнедеятельности в соответствии с некоторой иерархией *ценностей и смыслов* бытия человека.

3. Особым источником противоречивых суждений о развитии является неразличение *времени истории и времени естествознания*.

Время истории – это субъектное время, «время человека», содержание, смысл, размерность, топика которого задается способами его бытия, а не космическими событиями.

Время естествознания – это объектное, физическое время, имеющее условно-формальную размерность – календарность, принципиальную однонаправленность, но не имеющее своего качественного содержания.

Анализ методологических предпосылок построения психологии развития человека не может быть полным без построения концептуальных основ понимания самой категории «развитие». Эта категория охватывает, по крайней мере, три не сводимых друг к другу смысла<sup>148</sup>.

1. Развитие – это *объективный факт*, реальный процесс в ряду других жизненных процессов. Развитие в этом смысле предстает как естественно осуществляющийся процесс качественных изменений объективной реальности.

2. Развитие – это *объяснительный принцип* многих явлений объективной реальности, в том числе – человеческой. Категория развития используется для объяснения кардинальных сдвигов, происходящих в человеческом мире.

3. Развитие – это *цель и ценность* мировой культуры, которые с разной степенью отчетливости вошли в категориальный строй наук о человеке. В современном человекознании утвердилось положение, что развиваться – это хорошо...

Итак, теперь зафиксируем основные положения *принципа развития в психологии*.

*В первую очередь* важно отличить понятие «развитие» от близких к нему по значению понятий и терминов, таких, как

---

<sup>148</sup> Слободчиков В.И., Исаев Е. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Учебное пособие. – М.: Издательство Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 2013.



«происхождение», «изменение», «созревание» и др. Например, необходимо жестко разграничить понятие «развитие» (*genes*) и понятие «происхождение» (*gonos*). Развивается то, что есть; то, чего нет, то происходит (может происходить). Всякое развитие – это *проблема*, суть которой в простом: если нечто есть и развивается, то необходимо показать, как возможно это развитие. Происхождение – это *тайна*, которая может открыться и к которой можно приобщиться. Возможно, конечно, строить вероятностные гипотезы о происхождении чего-либо – мира, жизни, человека – чем наука по преимуществу и занимается; однако необходимо помнить, что сколь угодно высокая достоверность предположений о происхождении чего-либо не есть объяснение самого этого происхождения.

Необходимо различать также процессы *функционирования и развития*.

*Функционирование* есть пребывание системы в активном состоянии одного и того же уровня (или типа), связанное лишь с текущим изменением элементов, функций и связей. Простое функционирование осуществляется как перераспределение элементов, их связей, не приводящее к преобразованию системы и появлению ее нового качества.

*Развитие* же означает возникновение принципиально новых образований и переход системы на новый уровень функционирования.

Всякое развитие всегда связано с изменениями во времени. Однако время не является главным критерием развития. Во времени существуют и процессы функционирования, и процессы совершенствования, и процессы деградации некоей реальности. Развитие представляет собой вид *необратимых* изменений объекта, в то время как функционирование характеризуется обратимостью процессов изменения и представляет собой циклическое воспроизведение постоянной системы функций.

Развитие описывает процесс возникновения нового качественного состояния объекта, которое выступает как *полное* изменение его структуры и механизмов функционирования. Вот оно – это превращение гусеницы в куколку, а куколки в бабочку.

Здесь есть процессы созревания, роста, изменения; однако шаг (акт) развития совершается в точке сдвига, превращения, метаморфозы.

Точка перелома, превращения одного в другое и есть ситуация развития. Психологию развития можно понять как психологию описания ситуаций развития человека на всем протяжении его жизни, выявления условий, приводящих к таким ситуациям. Это также исследование линии функционирования, процесса накопления количественных изменений, их критической массы, за которыми следует шаг развития.

В этом смысле психология развития – наука о средствах обретения человеком собственной сущности – собственно человеческого в человеке. Но мы считаем, что необходимо ввести и еще особое *представление «о развитии вообще»: о саморазвитии, т.е. о развитии человеком своей собственной самости.* В психологии речь должна идти о развитии *сущности человека – о саморазвитии.*

Саморазвитие – фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Это означает, что в развитие человека включается еще одна детерминанта – ценностно-смысловая. Развитие для человека – это цель, ценность, а иногда – и смысл его жизни<sup>149</sup>.

**Следует запомнить: жизнепоток, «Одиссея», «Теогония», субстанциональная концепция, реляционная концепция, статическая концепция, динамическая концепция, объективное время – атрибут материи, время историческое, социальное и индивидуальное, биологическое, физическое, социальное и психологическое время, темпоральное описание мира, художественное время, экзистенциальное время, психофизиологическое, психологическое и личностное направления изучения времени,**

---

<sup>149</sup> Слободчиков В.И., Исаев Е. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Учебное пособие. – М.: Издательство Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 2013.

М. С. Каган, условно-рефлекторный отсчет интервалов времени, непосредственное ощущение длительности, висцеральная чувствительность, интервалы различной модальности, зависимость временной перцепции от эмоциональной сферы воспринимающего субъекта, понятие жизненного пути или индивидуальной истории личности, временная перспектива, П. Жане, К. А. Абульханова-Славская личностное время, *пространством человеческой реальности*, социокультурный и духовно-практический универсум, саморазвитие.

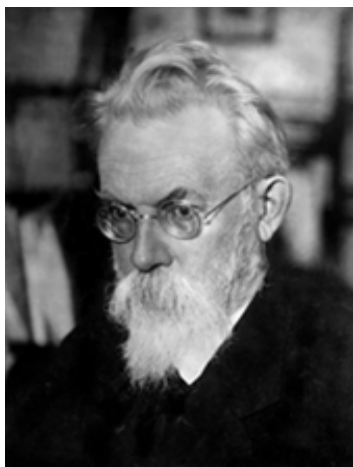
### **Вопросы и задания по Главе 13**

1. Что такое общие, бытовые представления о времени?
2. Почему проблема времени обладает особым статусом в жизни человека и является одной из центральных тем философской и психологической рефлексии?
3. Кто из ученых прошлого и каким образом рассматривал проблемы времени?
4. Что такое субстанциональная, реляционная, статическая и динамическая концепции времени?
5. В чем сущность концепции исторического, социального и индивидуального времени?
6. Как вы понимаете биологическое, физическое, художественное, социальное и психологическое время?
7. Составьте сообщения о психофизиологическом, психологическом и личностном направлениях в изучении времени в психологии.
8. Что такое условно-рефлекторный отсчет интервалов времени?
9. Что такое «врожденное чувство времени»?
10. От чего, по мнению ученых, зависит точность восприятия времени?
11. В чем отличие психологического времени от объективного?
12. В чем суть закона эмоционально детерминированной оценки времени?

13. Какую роль в адекватном отражении времени играют когнитивные процессы?
14. Что такое «жизненный путь»?
15. Что такое временная перспектива?
16. Как решается учеными проблема взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего?
17. Что такое «личностное время»?
18. Что является источником противоречивых суждений о развитии?
19. Что такое пространство человеческой реальности?
20. Что такое саморазвитие?

## Часть II. Этапы психологического развития человека

### Глава 14. Детство: понятие, проблемы, теории и концепции



*В. И. Вернадский*

В современных условиях, когда *внутри* наук о человеке накоплено огромное количество вполне подтвержденных фактов, возникает необходимость разрушения границ и специализации – по выражению В. И. Вернадского<sup>150</sup>, «не по наукам, а по

---

<sup>150</sup> **Владимир Иванович Вернадский** (1863-1945) – русский и советский ученый-естествоиспытатель, мыслитель и общественный деятель конца XIX века и первой половины XX века. В круг его интересов входили многие науки: геология, почвоведение, кристаллография, минералогия, геохимия, радиогеология, биология, палеонтология, биогеохимия, метеоритика, философия и история. Кроме того, он занимался организаторской научной и общественной деятельностью.

проблемам» надо рассматривать многие серьезные вопросы, если и не все... Одной из таких комплексных проблем является проблема «детства» как особая и социокультурная, и психологическая, и педагогическая, и медицинская, физиологическая категория.



*С. Московичи*

Необходимость *междисциплинарного синтеза*, с помощью которого возможно создание целостной панорамы представлений о закономерностях становления личности ребенка в обществе, высказана уже многими известными учеными: Р. Заззо<sup>151</sup>, С. Московичи<sup>152</sup>, А. В. Петровским<sup>153</sup>, Д. И. Фельдштейном<sup>154</sup>,

---

<sup>151</sup> **Рене Заззо** (1910-1995) – французский психолог и педагог, глава парижской школы генетической психологии. Занимался преимущественно проблемами психического развития ребенка.

<sup>152</sup> **Серж Московичи** (1925-2014) – французский психолог, автор работ в области социальной психологии.

<sup>153</sup> **Артур Владимирович Петровский** (1924-2006) – советский и российский психолог, специалист в области истории психологии, социальной психологии и психологии личности.

<sup>154</sup> **Давид Иосифович Фельдштейн** (1929-2015, Москва) – советский и российский педагог и психолог, специалист в области возрастной и педагогической психологии, психологии развития, психологии личности

Р. Харре<sup>155</sup>, Д. Б. Элькониным, Э. Эриксоном и другими. И действительно, проблемы детства находятся на стыке наук: философии и психологии, социологии и археологии, антропологии и этнографии, истории культуры и литературоведения.



*Р. Заззо*

Мир детства сложен еще и потому, что содержит в себе другие миры. Это мир общения с людьми, мир социальных взаимоотношений. Как воспринимает ребенок других и самого себя? Как распознает добро и зло? Как возникает и развивается его личность? Когда и как он становится независимым?

Это мир предметов и мир бесконечного познания. Как постигает ребенок идею физической причинности? Почему изгоняет из реального мира волшебников и фей? Как различает мир объективный, внешний и свой субъективный, внутренний мир? Как решает для себя вечные человеческие проблемы: проблемы истины и существования? Как соотносит свои ощущения с вызвавшими их предметами? По каким признакам отличает реальность от фантазии?

---

<sup>155</sup> **Гораций Ром Харре** (род. 1927) – английский философ и социальный психолог.



*Г. Р. Харфе*

Это мир истории и культуры. Как и любой другой человек, ребенок невидимыми, но прочными нитями истории связан с нашими далекими предками. С их традициями, культурой, мышлением. Живя в настоящем, он держит в руках эти тонкие нити<sup>156</sup>.

Понять детство вне его истории невозможно.



*Д. И. Фельдштейн*

---

<sup>156</sup> Носко Н. И. Детство как психосоциокультурный феномен // Сборник научных трудов. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004



Как и когда возникло современное детство? Чем оно отличается от детства наших далеких предков? Как изменяют история и культура представления людей о ребенке, способы его воспитания и обучения?

Детство – всем хорошо известное, но (как это ни странно звучит) малопонятное явление. И сам термин «детство» используется широко, многопланово, многозначно, нетождественно заключенному внутри смысловому содержанию.

Детство в индивидуальном варианте – это, как правило, устойчивая последовательность актов взросления растущего человека, его состояние до определенного (кем?) возраста, «до взрослости». В обобщенном варианте – это совокупность детей разных возрастов, составляющих «довзрослый» контингент общества<sup>157</sup>.

Специального определения детства нет ни в философских, ни в педагогических, ни в социологических словарях.

В психологическом словаре есть определения детства как термина, обозначающего:

1) начальные периоды онтогенеза (от рождения до подросткового возраста);

2) социокультурный феномен, имеющий свою историю развития, конкретно-исторический характер. На характер и содержание детства оказывают влияние конкретные социально-экономические и этнокультурные особенности общества.

А вот и еще один словарь по психологии:

*- Детство – этап онтогенетического развития индивида, включающий период от его рождения и до появления возможности включения во взрослую жизнь. По мере интенсификации производства и повышения культурного уровня происходит постепенное сдвигание верхних возрастных границ. В детстве обычно выделяют период младенчества – раннее детство – дошкольный возраст – и младший школьный возраст. Детство сменяют отрочество и юность, которые предшествуют периоду социальной зрелости.*

---

<sup>157</sup> Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве – времени Детства. – М., 1997.

Д. И. Фельдштейн в уже цитированной работе «Социальное развитие в пространстве – времени Детства» отмечает, что обобщенное наименование – Детство – чаще всего употребляется в социально-практическом, социально-организационном плане. При этом автор подчеркивает, что отсутствует научное определение детства (и функциональное, и содержательное) как особого состояния, выступающего составной частью общей системы общества, не раскрыта субстанциальная сущность детства.

В развитии общества и человека все более остро вырисовывается задача углубления познания детства, причем не только и не столько его отдельных особенностей, индивидуальных и общих аспектов поведения. Главным уже становится раскрытие закономерностей, характера, содержания и структуры самого процесса развития ребенка в детстве и детства в обществе, выявление скрытых возможностей этого развития в саморазвитии растущих индивидов, возможностей такого саморазвития на каждом этапе и установление особенностей его движения к миру взрослых, «больших».

Являясь сложным, самостоятельным организмом, детство представляет неотъемлемую часть общества, выступая как особый обобщенный субъект многоплановых, разнохарактерных отношений, в которых оно объективно ставит задачи и цели взаимодействия со взрослыми, определяя направления их деятельности с ним, развивает свой общественно значимый мир<sup>158</sup>.

Актуальность научного определения детства как особого объективно существующего социального явления, имеющего свои конкретные характеристики и занимающего совершенно определенное место в обществе, уже не оспаривается.

Ученые давно заметили, что любая человеческая культура обязательно несет в себе модель мира, созданную данной этнокультурной общностью людей. Эта модель мира воплощена в мифах, отражена в системе религиозных верований, воспроиз-

---

<sup>158</sup> Носко И. В. Психология развития и возрастная психология. Учебное пособие для студентов психологических факультетов. – Владивосток: Дальневосточный гос. университет, 2003.

водится в обрядах и ритуалах, закреплена в языке, материализована в планировке человеческих поселений и организации внутреннего пространства жилищ. Каждое новое поколение получает в наследство определенную модель мироздания, которая служит опорой для построения индивидуальной картины мира каждого отдельного человека и одновременно объединяет этих людей как культурную общность.



*В. В. Зеньковский*

Такую модель мира ребенок, с одной стороны, получает от взрослых, активно усваивает из культурно-предметной и природной среды, с другой стороны, активно строит сам, в определенный момент объединяясь в этой работе с другими детьми<sup>159</sup>.

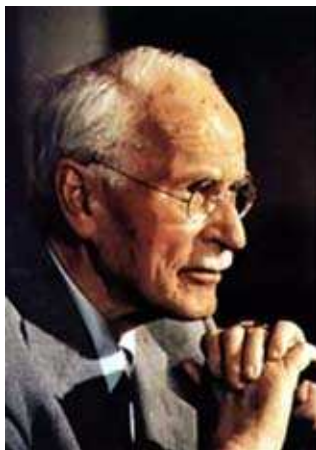
И здесь можно выделить 3 главных фактора, определяющих формирование модели мира ребенка:

- влияние «взрослой» культуры;
- личные усилия самого ребенка, проявляющиеся в разных видах его интеллектуально-творческой деятельности;

---

<sup>159</sup> Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб., 2000.

- воздействие детской субкультуры, традиции которой передаются из поколения в поколение (свидетельством того, что в последнее время возрастает интерес к изучению детской субкультуры, является и то, что это емкое понятие заняло-таки свое место в психологических словарях).



К. Г. Юнг

*Детство отличается рядом специфических особенностей не только как определенное состояние, но и как особый процесс.* Исследователями отмечено, что все более остро вырисовывается задача познания детства с точки зрения раскрытия закономерностей, характера, содержания и структуры самого процесса, развития ребенка. Проблема развития, как известно, одна из наиболее сложных и постоянно актуальных во всех сферах научных знаний – в философии, социологии, психологии и др.<sup>160</sup>

Замечательный ученый, философ, педагог, психолог профессор В. В. Зеньковский<sup>161</sup> много внимания уделял душе ребенка, его личности, считая ошибочным мнение, что *душа*

---

<sup>160</sup> Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве – времени Детства. – М., 1997.

<sup>161</sup> **Василий Васильевич Зеньковский** (1881-1962) – философ, богослов, педагог, писатель.

*ребенка схожа с душой взрослого.* По его мнению, личность ребенка есть живое и органическое единство, основа которой лежит во внеэмпирической сфере; с первых дней жизни личность уже окрашена чем-то индивидуальным, что сначала выступает слабо и неясно, но с годами достигает своего полного и адекватного выражения<sup>162</sup>.

Невинность детской души выражает то, что дети в своей эмпирической личности не являются настоящими субъектами своей жизни, их сознание не смущено самопроверкой; лишь в чувствах стыда и совести закладываются первые эмпирические основы самооценки, первые зачатки отнесения именно к эмпирической личности своих поступков. Детская иррациональность есть обратная сторона того, что в детской душе доминирует эмоциональная сфера; интеллект и воля занимают второе, часто служебное, место, настоящий же центр личности лежит глубже их. Господство реального «Я», слабая власть эмпирического «Я» ведут к тому, что в детях нет ничего искусственного, намеренного, нет никакой подправки; дитя непосредственно следует всем своим влечениям и чувствам, и как раз благодаря этому детство полно настоящей духовной свободы. Эта внутренняя органичность, по словам психолога и философа, придает детям то очарование, которое с детством навсегда отлетает от нас<sup>163</sup>.

К. Г. Юнг<sup>164</sup> в книге «Конфликты детской души» отмечает, что душа ребенка до стадии сознательного «Я» вовсе не представляет собой нечто пустое или бессодержательное. Не только тело, но и его душа происходит из ряда предков. Душа ребенка использует не только фоновые условия психологического мира родителей, но и, в еще большей мере, бездны добра и зла, таящихся в человеческой душе<sup>165</sup>.

---

<sup>162</sup> Зеньковский В. В. Психология детства. – Екатеринбург, 1995.

<sup>163</sup> Там же.

<sup>164</sup> **Карл Густав Юнг** (1875-1961) – швейцарский психиатр, основоположник одного из направлений глубинной психологии – аналитической психологии.

<sup>165</sup> Юнг К. Г. Конфликты детской души. – М., 1995.

Юнг дает свое понимание личности ребенка: то, что понимается под личностью вообще, а именно: определенная способность к сопротивлению и наделенная силой душевная целостность это и есть идеал взрослых. Личность – это не зародыш в ребенке, который развивается лишь постепенно, благодаря жизни или в ее ходе. Без определенности, целостности и созревания личность не проявится<sup>166</sup>.

Наш замечательный ученый, автор известных книг по возрастной психологии Г. С. Абрамова вводит понятие «философия жизни» в контексте детства. Она пишет, что с момента рождения ребенок сталкивается с конкретными формами философии жизни, задающими границы между жизнью и смертью, между живым и неживым. Абрамова отмечает, что встреча ребенка с феноменом смерти связана с появлением в картине мира важнейшего ее качества – времени. Время становится осязаемым, физически присутствующим в виде преобразований свойств живого в неживое. Мертвый человек, мертвый жук, мертвая собака, мертвый цветок останавливают для ребенка время, делают его измеряемым самой глобальной единицей – жизни – смерти, обозначающей начало и конец. Понятие «философия жизни» конкретизируется в переживаниях. Ценности жизни ребенка, ценности жизни другого человека, ценности жизни вообще, а также в другом ряде переживаний – ответственность за жизнь, за живое, переживания по поводу источников собственной жизни<sup>167</sup>.

И. С. Кон<sup>168</sup> к проблемам, не подвластным эмпирическому анализу, относит тайну человеческого «Я». *«Каждый человек – уникальный и неповторимый мир в себе, который не может быть выражен ни в какой системе понятий. Но этот уникальный внутренний мир воплощает в себе общечеловеческие ценности и обретает реальность только в творческой деятельности индивида, обращенной к другим. Открытие «Я» – не одномоментное и пожизненное приобретение, а серия*

---

<sup>166</sup> Юнг К. Г. Конфликты детской души. – М., 1995.

<sup>167</sup> Абрамова Г. С. Возрастная психология. – Екатеринбург, 1999.

<sup>168</sup> **Игорь Семенович Кон** (1928–2011) – советский и российский социолог, антрополог, философ, сексолог.

*последовательных открытий, каждое из которых предполагает предыдущее и вместе с тем вносит в них коррективы»<sup>169</sup>. Эти слова, несомненно, относятся к детству.*



*И. С. Кон*

Итак, мы знаем, что *детство – это период усиленного развития, изменения и обучения.*

Человек, являясь на свет, наделен лишь самыми элементарными механизмами для поддержания жизни. По физическому строению, организации нервной системы, по типам деятельности и способам ее регуляции человек – наиболее совершенное существо в природе. По состоянию на момент рождения у ребенка отсутствуют какие-либо готовые формы поведения. Как правило, чем выше стоит живое существо в ряду животных, тем дольше длится его детство, тем беспомощнее это существо при рождении. Таков парадокс природы.

---

<sup>169</sup> Кон И. С. Открытие «Я». – М., 1978.



*Ф. Ариес*

В ходе истории растет состояние, изменяется качество и структура материальной и духовной культуры человечества. Но за прошедшие тысячелетия новорожденный ребенок практически не изменился. Детство – период, продолжающийся от новорожденности до полной зрелости. И как это ни грубовато, ни примитивно звучит, продолжительность детства находится в прямой зависимости от уровня материальной и духовной культуры общества<sup>170</sup>.

Множество интересных фактов было собрано французским демографом и историком *Ф. Ариесом*<sup>171</sup>. Его интересовало, как в ходе истории в сознании художников, писателей и ученых складывалось понятие детства и чем оно отличалось в различные исторические эпохи. Исследования привели его к выводу, что вплоть до XIII века искусство не обращалось к детям. Детство считалось периодом быстро проходящим и малоценным.

В книге *«Ребенок и семейная жизнь при старом режиме»* (1973) Ариес утверждает, что понимание ребенка как существа привилегированного, обладающего особым, отличным от взрослых мировосприятием, зародилось лишь в XV–XVI веках. В Средние века на него смотрели как на «маленького взрослого» и

---

<sup>170</sup> Обухова Л. Ф. Детская психология: история, факты, проблемы. – М., 1990.

<sup>171</sup> **Филипп Ариес** (1914–1984) — французский историк и социальный философ, специалист по исторической демографии.



*оценивали поступки по «взрослой шкале». Семья не была базисной социальной группой, и с раннего возраста гильдии, корпорации были для ребенка главными институтами социализации.*

Открытие детства позволило описать полный цикл человеческой жизни. Для характеристики возрастных периодов жизни в научных сочинениях XVI-XVII веков использовалась терминология, которая до сих пор употребляется в научной и разговорной речи: *детство, отрочество, юность, молодость, зрелость, старость, сенильность (глубокая старость)*. В древности периоды жизни соотносились с четырьмя временами года, с семью планетами, с двенадцатью знаками зодиака. Совпадение чисел воспринималось как один из показателей фундаментального единства Природы<sup>172</sup>.

Наука о психическом развитии ребенка – детская психология – зародилась как ветвь сравнительной психологии в конце XIX века. Основателем детской психологии, напомним, является Прейер, который написал книгу «*Душа ребенка*». Прейер первым осуществил переход от *интроспективного* к *объективному* исследованию психики ребенка.

В настоящее время *предмет детской психологии – раскрытие общих закономерностей психического развития в онтогенезе, установление возрастных периодов этого развития и причин перехода от одного периода к другому*.

Помимо активизации процессов обучения и воспитания, возникла и новая сфера практики. Это контроль над процессами детского развития. Все это можно сделать только на основе глубокой и точной теории, вскрывающей конкретные механизмы и динамику развития психологии ребенка.

Возьмем рост – количественное изменение объекта, в том числе, и психического процесса. За процессами количественного роста могут происходить и другие явления и процессы. Например, созревают железы внутренней секреции – когда происходят существенные изменения в структурах и свойствах явления, мы имеем дело с развитием.

---

<sup>172</sup> Обухова Л. Ф. Детская психология: история, факты, проблемы. – М., 1990.

Наиболее важные среди механизмов развития:

- *дифференциация;*
- *появление новых сторон в самом развитии;*
- *перестройка связей между сторонами объекта.*

Каждый из этих процессов соответствует перечисленным критериям развития.

В настоящее время разрабатываются новые стратегии исследования – *стратегии формирования психических процессов.*

Напомним тезисно:

- *биогенетический принцип в психологии;*
- *Э. Геккель;*
- *концепция (закон, теория) рекапитуляции;*
- *онтогенез есть краткое и быстрое повторение филогенеза;*
- *С. Холл: ребенок в своем развитии кратко повторяет развитие человеческого рода (игра – это необходимое упражнение для утраты бесполезных функций);*
  - *нормативный подход к исследованию детского развития;*
  - *А. Гезелл;*
  - *практическая система диагностики психического развития ребенка от рождения до юношеского возраста, которая базируется на сравнительных исследованиях нормы и разных форм патологии с применением кинофоторегистрации, возрастных изменений, моторной активности, речи, приспособительных реакций и социальных контактов – теория эмпирического эволюционизма;*
- *А. Термен в 1916 году создал новый вариант тестов для измерения умственных способностей – с их помощью получена кривая нормального распределения способностей в популяции и начаты многочисленные корреляционные эксперименты, которые ставили своей задачей выявить зависимость параметров интеллекта от возраста, пола, порядка рождения, расы, социоэкономического статуса семьи, образования родителей;*
  - *отождествление научения и развития;*
  - *общие установки бихевиоризма;*
  - *идеи И. П. Павлова;*
  - *связь зависимых и независимых переменных, которая происходит через все исследования поведения не только у животных, но и у человека;*

- теория трех ступеней детского развития;
- Э. Торндайк; В. Келлер; К. Бюлер: инстинкт, дрессура, интеллект;
- сходство примитивного употребления орудий у обезьян и ребенка;
- концепции конвергенции и противоречия двух факторов детского развития;
- спор психологов о том, что же предопределяет процесс детского развития – наследственная одаренность или окружающая среда;
- теория конвергенции В. Штерна;
- психическое развитие как процесс, который складывается под влиянием экс-элементов наследственности и ирек-элементов среды;
- концепция социального научения;
- идея Э. Эриксона о групповой и личной идентичности;
- общество оказывает влияние на развитие личности по бихевиористской модели – по принципу «плюс-минус подкрепление»;
- подходы к анализу внутренних причин психического развития ребенка;
- З. Фрейд, Ж. Пиаже, К. Левин;
- понимание психического развития как качественного процесса, подчиняющегося внутренним законам самодвижения;
- психика на всех своих уровнях порождается биологическими процессами;
- ортогенетическая концепция Х. Вернера;
- ортогенез – теория развития живой природы, утверждающая, что эволюция живых организмов происходит в строго определенном направлении, признает идею изначальной целесообразности в природе;
- все организмы рождаются с установленными на минимальном уровне видовыми функциональными структурами, которые позволяют им взаимодействовать со средой, чтобы ассимилировать опыт и стимуляцию – в противном случае они не могли бы развиваться, отсюда – строение организма селективно определяет характер его взаимодействия и результат его опыта;
- показатели функционального и структурного изменения – переходы от синкретичности к дискретности; от диффузности к отчетливости; от ригидности к гибкости и от лабильности к стабильности;
- три стадии умственного развития в прогрессивном конструктивизме биопсихологической эволюции – сенсомоторное, перцептивное и умственное развитие.

**Следует запомнить:** Р. Заззо, С. Московичи, Р. Харре, устойчивая последовательность актов взросления растущего человека, модель мира, детская субкультура, детская иррациональность, внеэмпирическая сфера, В. В. Зеньковский, эмпирическая личность, философия

жизни, И. С. Кон, Ф. Ариес, дифференциация, сенильность, биогенетический принцип, ортогенетическая концепция, концепция социального научения, концепции конвергенции и противоречия двух факторов детского развития, теория трех ступеней детского развития, отождествление научения и развития, икс-элементы наследственности, игрек-элементы среды.

### ***Вопросы и задания по Главе 14***

1. В чем заключаются сложности определения понятия «детство»?
2. Каковы главные факторы, определяющие формирование модели мира ребенка?
3. Подготовьте сообщение о психологических воззрениях на душу ребенка В. В. Зеньковского.
4. Как понимал личность ребенка К. Г. Юнг?
5. Что такое «философия жизни» согласно определению Г. С. Абрамовой?
6. Подготовьте сообщения о трудах Ф. Ариеса.
7. Назовите предмет детской психологии.
8. Расскажите об основных концепциях и стратегиях формирования психических процессов.

## **Глава 15. Психологические особенности раннего возраста**

Ранний возраст сегодня принято разделять на два периода: *первый год жизни (младенческий возраст)*; *ранний возраст – от одного до 3 лет.*

Психология младенческого возраста стала интенсивно развиваться со второй половины XX века. Это направление разрабатывалось в рамках *психоаналитической концепции, теории привязанностей, теории социального научения, когнитивной психологии.*

Во всех перечисленных направлениях младенец преимущественно рассматривается как природное, натуральное существо, которое со временем социализируется.

В отличие от этого в отечественной психологии, которая строится на основе культурно-исторической концепции А. С. Выготского, младенец рассматривается как максимально социальное существо, живущее в уникальной социальной ситуации развития.

Связь и отношения ребенка с матерью и является основным предметом психологии младенчества.

Как известно, в раннем возрасте происходит активное овладение речью (ее грамматической, лексической и др. сторонами), которая становится важнейшим для малыша средством общения. В рамках предметной деятельности, которая является ведущей в данном возрасте, развиваются все основные психические процессы, давая возможность и возникновению новых видов деятельности: процессуальная игра, целенаправленность, самостоятельность, проявление творческих способностей и др. Психическое развитие детей раннего возраста успешно изучалось А. С. Выготским, А. В. Запорожцем, Д. Б. Элькониным, и др. Известно, что с первых дней жизни у младенца имеется *система безусловных рефлексов: пищевых, защитных и ориентировочных.* Напомним, что один из наиболее благоприятных периодов жизнедеятельности организма ребенка – это *внутриутробный*, когда мать и дитя едины.

Психоаналитики утверждают, что по характеру течения беременности, особенностям протекания родов, а также закономерностям развития ребенка в первый год жизни можно предугадать *уникальную и неповторимую траекторию жизни* будущего взрослого человека. Поэтому целесообразно начать разговор об особенностях психологии младенца с момента образования пупочного канатика, когда мать и ее будущее дитя становятся единым организмом.

На *шестой неделе* развития первоначально бесполой зародыш, в результате законченной дифференцировки органов, превращается в зародыш мужского или женского пола. Тревоги и опасения матери по поводу пола ее будущего ребенка, желание иметь ребенка строго определенного пола по хорошо налаженному каналу гормональной связи передаются в формирующийся мозг плода и на всю жизнь оставляют в нем следы, способные стать источником серьезных психологических проблем ребенка в будущем.

С *третьего до начала седьмого месяца* беременности происходит развитие функций и систем, которые позволяют плоду выжить к моменту рождения. В этот период плод наиболее уязвим для вредных влияний: инфекционные заболевания матери, прием сильнодействующих лекарств, алкоголя, стрессовые ситуации, нежеланность ребенка – все это предвестники будущих психических и психологических проблем малыша.

К началу *седьмого месяца* плод приобретает способность к выживанию в воздушной среде – с этого момента его нередко называют уже ребенком. Теперь ребенок, находящийся внутри материнского организма, уже слышит все, что происходит за его пределами. Если у матери на чей-то голос выделяется гормон беспокойства (адреналин), учащается сердцебиение, то есть появляются гормональные и физиологические признаки страха, все это вместе с ней испытывает и плод. Тревога и страх матери, передавшись младенцу, формируют у еще не появившегося на свет ребенка страх перед тем миром, в который ему придется выйти. И наоборот, спокойствие и уверенность матери в себе, общение с любящими родственниками и друзьями, обращающимися к будущему члену семьи теплые и ласковые слова, вызывают у еще не родившегося ребенка ощущение безопасности того мира, который скоро станет для него родным.

До сих пор не существует однозначного ответа на вопрос, какие механизмы «запускают» процесс родов. Но то, в какие сроки, в какой форме произойдут роды, какими они будут по скорости и т.д., имеет большое значение для будущего психического развития человека.

Итак, *ребенок появился на свет!* В его мозге уже содержится большое количество информации о мире, в который он попал. У него имеются достаточно зрелые и эффективные органы чувств.

*Новорожденный* с первых часов способен распознавать отчетливые звуки различной интенсивности. Он даже способен отличить голос матери от других голосов, произносящих его имя. *Ко второму месяцу жизни* ребенок улыбается, когда слышит голос матери или других значимых взрослых. Развивалась эта способность еще в период внутриутробной жизни: известно, что слух, так же, как и зрение, функционируют уже у семимесячного плода. *До трех-шести месяцев* слух новорожденного недифференцированно воспринимает звуки различных языков. К концу этого периода ребенок начинает различать звуки родного языка, то есть того языка, на котором к нему обращается значимый для него человек (обычно это мама). Но на каком бы языке ни были произнесены слова, какой бы смысл они в себе ни заключали, для нормального психического развития младенца самое важное – это интонация любви и эмоционального принятия взрослыми существа, который воспринимает себя через общение с ними.

*С четырехмесячного возраста* ребенок способен различать цвета: синий (голубой), зеленый, желтый и красный. Ребенок, чьи потребности хорошо удовлетворяются, отдает предпочтение синему и красному цветам. Предпочтение желтого и отказ от синего – это сигнал о том, что какая-то жизненно важная потребность младенца остается неудовлетворенной.

До сих пор открытым остается вопрос о вкусовых предпочтениях младенца. Некоторые исследователи считают, что эта способность врожденная, и ребенок может самостоятельно выбирать ту еду, которая соответствует потребностям его организма. Другая точка зрения – вкус к еде формируется в результате воспитания: какой пищей ребенка кормят с детства, к той он и привыкает. Однако огромное количество проблем с кормлением детей не позволяет согласиться с последним утверждением. Способ кормления является важнейшим моментом в понимании ребенком, как к нему относится мать и сможет ли она в нужный момент оказаться рядом, накормить, поддержать, защитить. Однако мать может кормить ребенка с недоступной для его понимания частотой, определяемой ее собственными желаниями и тревогами, а не по мере возникновения у малыша потребности в еде. Некоторые матери тщательно соблюдают кормление по часам, выжидая минуты до положенного срока, в то время как голодный младе-

нец криком призывает единственный известный ему источник пищи, тепла и ласки.

Если мать дает столько еды, сколько нужно младенцу, когда у ребенка возникает потребность в этом, если она понимает, что, кроме еды и одежды, у малыша существует врожденная потребность в эмоционально окрашенном общении с ней, и удовлетворяет эту потребность, то у младенца формируется ощущение безопасности и чувство доверия к окружающему миру.

Таким образом, *первый год жизни* ребенка является критическим периодом для принятия или непринятия им окружающего мира. Если малыш попадает в ситуацию, когда на его зов о помощи отсутствует реакция, или, наоборот, независимо от желаний младенца, мать навязывает ему свое собственное понимание пути его развития, то формируется защитная или агрессивная реакция по отношению к ситуациям, когда потребности ребенка не удовлетворяются в адекватной форме.

Еще несколько десятков лет назад психологи не проявляли особого интереса к первому году жизни человека (о внутриутробном периоде речь вообще не шла), а уж мысль о том, чтобы считать первые месяцы значимыми, могла показаться вовсе абсурдной. Современными же учеными доказано, что даже у малыша, который только готовится к появлению на свет, функционируют все органы чувств, а его мозг, начиная со второй половины беременности, не только воспринимает стимулы, но и активно на них реагирует. *Его «мысли» – это вовсе и не мысли в нашем понимании, а лишь довольно размытые образы-ощущения.* Однако к моменту появления на свет он, наверняка, успевает усвоить, что мир – это замкнутое и довольно тесное пространство, в котором температура и влажность всегда одинаковы, где не бывает чувства голода, где звуки приглушены, тактильные ощущения – мягки...<sup>173</sup>

Биологи установили, что человеческое дитя появляется на свет гораздо более незрелым, чем следовало бы, и что «укорачивание» внутриутробного периода развития произошло

---

<sup>173</sup> Черненко Е. Психология младенца, или четвертый триместр беременности/ <http://forum.ditenok.com/showthread.php?t=836>



вследствие объективных причин: увеличения объема головного мозга человека (и, соответственно, размера головы), а также изменения строения женского таза в процессе эволюции – если бы младенец созревал в матке до положенного срока, он просто не смог бы появиться на свет.

Большинство ученых-биологов сходятся во мнении, что продолжительность беременности у человека должна была бы составлять *двенадцать месяцев*, и что истинное рождение *homo sapiens* знаменует *комплекс оживления* – появление бурной эмоциональной реакции (с активными движениями ручками-ножками, улыбками, гулением) на близких людей, в первую очередь, на маму – к концу третьего месяца жизни.

Отделившись от мамы физически, малыши совершенно не готовы к автономному существованию. В течение трех месяцев после появления на свет его психика «запрограммирована» исключительно на восприятие ситуации «я сижу внутри мамы».

Теперь становится понятно, почему главной целью психического развития младенца в первые три месяца жизни является *восстановление целостности с мамой*, или, как говорят психологи – *создание диадических отношений*<sup>174</sup>.

Воссоздав это единство, ребенок будет готов начать движение в обратном направлении – к отделению от мамы, к «построению» образа Я, к самостоятельности.

Известный исследователь, автор термина «*четвертый триместр беременности*», доктор медицины Х. Карп<sup>175</sup> утверждает, что самое большое испытание для новорожденного, это избыток стимулов – зрительных, слуховых, тактильных.

---

<sup>174</sup> **Диадические отношения** – отношения в паре, например, «мать-ребенок». Основу их составляют социальные ожидания, которым должно соответствовать поведение каждого члена пары – только при этом условии диада функционирует нормально.

<sup>175</sup> **Харви Нил Карп** (род. 1951) – известный американский педиатр, специалист по детскому развитию, специалист в области здравоохранения в аспекте окружающей среды, автор методик ухода за младенцами и маленькими детьми



*Х. Карп*

Мать, как и ребенок, тоже переживает некое подобие четвертого триместра беременности. Хотя «интересное положение» заканчивается в один день, психика продолжает некоторое время функционировать по «беременному сценарию»: сохраняются те самые эмоциональная изменчивость, повышенная ранимость, некоторая нелогичность мышления, а также ощущение себя и ребенка одним целым, как это было на протяжении долгих девяти месяцев. Так природа позаботилась о том, чтобы дать стартовые условия развитию диадических отношений между мамой и малышом; именно мама способна почувствовать кроху как никто другой. У них есть все, чтобы на первые три месяца вновь стать единым целым. Самое главное – им в этом не мешать чрезмерными советами и давлением, толпами советчиков и помощников. Помощь молодой маме, безусловно, нужна, но пусть она выражается в кастрюле сваренного борща, убранной квартире, выстиранном и выглаженном белье, походе за покупками. Ненормальная ситуация, когда все эти хозяйственные хлопоты ложатся на плечи женщины, едва оправившейся

после родов, в то время, как родственники активно «помогают» ей, не позволяя даже подойти к малышу<sup>176</sup>.

Но как быть, если у малыша «четвертый триместр беременности» был не вполне благополучным? Видимо, не позволять огорчаться и заикливаться на этом. Воспитание ребенка нельзя сводить к воздействию отдельных факторов – важно все в комплексе.

Если никаких негативных последствий, скажем, сна в отдельной комнате с рождения, нет, а если малыш растет здоровым и веселым – все хорошо. Но, заметив сложности, которые можно связать с нарушением хода «четвертого триместра», например, «цепляние» за маму, страх покинуть ее даже на минутку, повышенная тревожность – можно помочь ему. Во-первых, на некоторое время стоит забыть о воспитательных амбициях и подарить малышу то, в чем он так нуждается – ощущение «мама всегда со мной». Почаще брать его на руки, целовать, обнимать. Попробовать забыть все претензии к нему (несамостоятельный, нытик, и проч.) и подарить любовь. Научиться активному слушанию ребенка и эмоциональному присутствию с ним (быть «здесь и сейчас»). Во многих случаях такой коррекции бывает достаточно, чтобы малыш, вдоволь «накупавшись» в желаемом ощущении, стал более уверенным и самостоятельным. Упущенный этап развития восполняется, и ребенок выходит на новую ступень своего развития<sup>177</sup>.

Процесс рождения – это тяжелый, переломный момент в жизни младенца. Неслучайно специалисты разных областей науки говорят о *кризисе новорожденности*, или *родовом кризисе*. Рождаясь, ребенок физически отделяется от матери. Он попадает в совершенно другие условия (в отличие от внутриутробных): температурные (холодно), по освещенности (яркий свет). Воздушная среда требует иного типа дыхания. Возникает необходимость смены характера питания (кормление материнским молоком или искусственное питание). Приспособиться к этим

---

<sup>176</sup> Черненко Е. Психология младенца, или четвертый триместр беременности/ <http://forum.ditenok.com/showthread.php?t=836>

<sup>177</sup> Там же.

новым, чужим для младенца условиям помогают *наследственно закрепленные механизмы* – *безусловные рефлексы* (*пищевые, защитные, ориентировочные и др.*). Однако их недостаточно, чтобы обеспечить активное взаимодействие ребенка с окружающей средой. Без ухода взрослых новорожденный не в состоянии удовлетворить ни одну свою потребность. Основой его развития является непосредственный контакт с другими людьми, в процессе которого начинают вырабатываться первые условные рефлексы. Одним из первых образуется условный рефлекс на положение при кормлении.

Активное функционирование зрительного и слухового анализаторов – важный момент в психическом развитии ребенка. На их основе происходит развитие *ориентировочного рефлекса*. По данным исследований, уже после 5-6 дней жизни новорожденный способен следовать взором за движущимся в непосредственной близости предметом при условии его медленного перемещения. К началу второго месяца жизни появляется способность сосредоточения на зрительные и слуховые раздражители с их фиксацией в течение 1-2 мин. На основе зрительного и слухового сосредоточения происходит упорядочение двигательной активности ребенка, которая в первые недели его жизни имеет хаотический характер.



*Три месяца!*

Наблюдения за новорожденными показали, что первые проявления эмоций выражаются криком, сопровождаются сморщиванием, покраснением, нескоординированными движениями. На втором месяце он замирает и сосредоточивается на лице человека, наклонившегося над ним, улыбается, вскидывает ручки, перебирает ножками, появляются голосовые реакции. Эта реакция и получила название уже упомянутый выше *комплекс оживления*. Реакция ребенка на взрослого указывает на возникшую у него потребность в общении, попытку установить контакт. Малыш доступными ему средствами общается с взрослым. *Появление комплекса оживления означает переход ребенка к следующему этапу развития – младенчеству (до конца первого года)*.

В три месяца малыш уже выделяет близкого ему человека, а в шесть месяцев отличает своих от чужих. Дальше общение ребенка и взрослого начинает все чаще осуществляться в процессе совместных действий. Взрослый показывает ему способы действия с предметами, помогает в их выполнении. В связи с этим меняется и характер эмоционального общения. Под влиянием общения повышается общий жизненный тонус малыша, усиливается его активность, что в значительной степени создает условия для речевого, двигательного и сенсорного развития.

После шести месяцев ребенок уже способен устанавливать связь между словом, обозначающим предмет, и самим предметом. У него формируется *ориентировочная реакция* на называемые ему предметы. В словаре малыша появляются первые слова. В перестройке и совершенствовании двигательной сферы особое место занимает развитие движений рук. Вначале ребенок тянется к предмету, не умея удержать его, затем приобретает ряд навыков хватания, а к пяти месяцам уже элементы захватывания предметов. Во втором полугодии у него начинают формироваться целенаправленные действия с предметами. С седьмого по десятый месяц он активно манипулирует с одним предметом, а с одиннадцатого месяца двумя. Манипулирование с предметами дает возможность малышу знакомиться со всеми их свойствами

и помогает устанавливать устойчивость этих свойств, а также планировать свои действия<sup>178</sup>.

*Нормальное разрешение кризиса первого года жизни приводит к разделению предметной и социальной среды, к субъективации желания, то есть к появлению желания, стремления для самого ребенка; к разрушению исходной общности с взрослым, становлению некоей первой формы Я (Я-желающего) как основы для развития предметной манипуляции, в результате которой в дальнейшем возникнет Я-действующий.*



*Сейчас встанем и пойдём!*

Большим достижением в развитии ребенка второго года жизни является *ходьба*. Это делает его более самостоятельным и создает условия дальнейшего освоения пространства. К концу второго года жизни у детей улучшается координация движений, они осваивают все более сложные комплексы действий. Ребенок этого возраста умеет умываться, влезать на стул, чтобы достать игрушку, любит лазить, прыгать, преодолевать препятствия. Он хорошо чувствует ритм движений. Общение малышей с взрослыми в раннем возрасте – неперенное условие развития предметной деятельности, ведущей деятельности детей этого возраста. Существенное значение для развития ребенка данного возраста имеет знакомство с разнообразными

---

<sup>178</sup> Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л. М. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. – М.: Педагогическое общество России, 2003.

предметами и овладение специфическими способами их использования. С одними предметами (например, игрушкой-зайцем) можно обращаться свободно, взять за уши, лапку, хвостик, а за другими закреплены иные и однозначные способы действия. Жесткая закрепленность действий за предметами-орудиями, способы действия с ними устанавливаются малышом под воздействием взрослого и переносятся на другие предметы<sup>179</sup>.

Подведем итоги и уточним весь материал данной главы:

*Младенческий возраст (2 месяца – 1 год):*

- *ведущий тип деятельности – непосредственно-эмоциональное общение с взрослым.* Зависимость от взрослого носит всеобъемлющий характер. Например, когнитивный: все познавательные процессы реализуются в отношениях с матерью и с помощью нее.

*Новообразования возраста:*

➤ к году ребенок произносит первые слова (складывается структура речевого действия);

➤ осваивает произвольные действия с предметами окружающего мира (структура предметного действия).

*Речь:*

До года речь ребенка – *пассивная*. он понимает интонацию, часто повторяющиеся конструкции, сам не говорит. Но именно в это время закладываются основы речевых навыков. Дети сами закладывают эти основы, стремясь установить контакт со взрослыми с помощью плача, гуления, воркования, лепета, жестов, а затем и первых слов. *Автономная речь* формируется около года и служит переходной фазой между пассивной и активной речью. Иногда автономную речь называют *детским жаргоном*. По форме она является общением. По содержанию – эмоционально-непосредственной связью с взрослыми и ситуацией<sup>180</sup>.

---

<sup>179</sup> Матюхина М.В., Михальчик Т.С., Прокина Н. Ф. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения». – М.: Просвещение, 1984.

<sup>180</sup> Ефимкина Р. П. Детская психология: методические указания. - М: Новосибирск: Научно-учебный центр психологии НГУ, 1995.

*Особенности автономной речи:*

- не совпадает с речью взрослых артикуляционно и фонетически («би-би»), а также по значению (многозначность одних и тех же вокализаций);

- общение возможно только с людьми, посвященными в *шифр* детской речи, и в конкретной ситуации;

- связь между словами своеобразна: речь напоминает ряд восклицаний, произносимых в аффекте.

Начало и конец автономной речи знаменует начало и конец кризиса одного года.

*Активная речь.* Возникает к 1,6-2 годам (у девочек раньше, чем у мальчиков). Запас слов к 1 году около 30. Вопросы «где?», «как?» выполняют специфические функции в организации и саморегуляции поведения. Первые слова – слова-действия с целью изменения коммуникативной ситуации («дай!»). Хотя по форме первые слова в большинстве случаев являются существительными, по сути, они глаголы.

Во время обучения речи взрослым надо говорить с детьми четко, отчетливо, чтобы передавать им навыки правильной речи. Показывать и называть предметы, рассказывать сказки. Процесс усвоения языка происходит более успешно, если ему помогают родители<sup>181</sup>.

*Предметная деятельность:*

Предметная деятельность связана с развитием движений у ребенка. В последовательности развития движений есть закономерность:

✓ *движущийся глаз.* Известен феномен «глаза новорожденного» – они могут смотреть в разные стороны. К концу второго месяца эти движения уточняются, ребенок способен зрительно сосредоточиваться на предмете. К третьему месяцу движения глаз развиты почти так же, как у взрослого, формируется бинокулярное зрение;

✓ *выразительные движения* (комплекс оживления – см. выше);

---

<sup>181</sup> Ефимкина Р. П. Детская психология: методические указания. - М: Новосибирск: Научно-учебный центр психологии НГУ, 1995.



✓ *перемещение в пространстве* – предпосылка усвоения деятельности с предметами. Ребенок последовательно учится переворачиваться, поднимать голову, садиться, ползать, становиться на ножки, делать первые шаги. Все это – в разные сроки, причем на сроки влияет стратегия родителей (см. ниже). Овладение каждым новым движением открывает ребенку новые границы пространства;

✓ *ползание*. Иногда эта стадия пропускается;

✓ *хватание*. К концу первого полугодия из случайных захватываний игрушки это движение превращается в намеренное;

✓ *манипулирование предметом*. Отличается от «настоящих» действий тем, что предмет используется не по назначению;

✓ *указательный жест*;

✓ *произвольность движений и жестов, управляемость*. Это база для новообразования – предметной деятельности.

Как только ребенок научится ходить, расширяются границы доступного мира. Следовательно, освобождаются руки, и ребенок получает возможность *действовать с вещами*.

Постепенно ребенок овладевает человеческим действием. Он осваивает:

- назначение предмета;
- способы действий с предметами;
- технику выполнения действий.

В освоении предметной деятельности огромную роль выполняют *игрушки*. Их назначение находится в соответствии с ведущими деятельностями (сначала в ориентировочном поведении, далее в общении с взрослыми; затем в предметной деятельности).

*Умственное развитие:*

Согласно Пиаже, ребенок до года находится в 1 периоде умственного развития – *сенсомоторном*. Дети в это время еще не овладели языком, и у них нет психических образов для слов. Знания о людях и окружающих предметах складываются на основе информации, полученной от собственных органов чувств и случайных движений.

Сенсомоторный период проходит через 6 стадий, из которых 4 – до года:

1. *Упражнение рефлексов.* Дети «упражняют» все навыки, которыми обладают в данный период развития. Это безусловные рефлексы: сосание, хватание, плач. Кроме этого, новорожденные еще умеют смотреть и слушать;

2. *Первичные круговые реакции* (1–4 месяц жизни). Ребенок начинает приспосабливаться к своему окружению, используя *аккомодацию* (приспособление старых схем к новой информации);

3. *Вторичные круговые реакции* (4–8 месяцев). Дети произвольно повторяют те формы поведения, которые доставляют им удовольствие; у них развивается способность восприятия постоянства объекта. С этим качеством связано появление в 7–8 месяцев первых страхов (страх «чужого»), а также восприятие постоянства объектов составляет основу привязанности к значимым для ребенка людям;

4. *Координация вторичных схем* (8–12 месяцев). Происходит дальнейшее развитие всех упомянутых способностей ребенка. Малыши проявляют первые признаки умения предвосхитить события (например, плачут при виде йода).

*Базовая потребность возраста:*

- *потребность в безопасности, защищенности.* Она должна быть удовлетворена. В этом уже главная функция взрослого человека. Если ребенок чувствует себя в безопасности, то он открыт окружающему миру, доверяет ему и осваивает его смелее. Если нет – ограничивает взаимодействие с миром замкнутой ситуацией. Э. Эриксон говорил о том, что в младшем возрасте у человека формируется чувство доверия или недоверия к окружающему миру (людям, вещам, явлениям), которое человек пронесет через всю жизнь. Чувство отчужденности возникает при дефиците внимания, любви, ласки, при жестоком обращении с детьми. В этом же возрасте формируется чувство привязанности.

Выделяют 3 фазы процесса формирования детской привязанности:

- 1) *малыш ищет близости с любимым человеком;*
- 2) *учится отличать знакомых людей от незнакомых;*
- 3) *чувство привязанности возникает к тем людям, которые особо значимы для ребенка.*

Социальное общение, ощущение комфорта способствует формированию детской привязанности больше, чем своевременное кормление, так как придают этому чувству сугубо человеческий характер.

Ребенок *второго года жизни* активно усваивает действия с такими предметами-орудиями, как чашка, ложка, совочек и т. д.

На первом этапе овладения орудийным действием он использует орудия как продолжение руки, и поэтому действие названо *ручным* (например, малыш использует лопатку, чтобы достать шарик, закатившийся под шкаф).

На следующем этапе ребенок учится соотносить орудия с тем предметом, на которое направлено действие (лопаткой набирают песочек, снег, землю, ведром воду). Таким образом, он приспосабливается к свойствам орудия. *Овладение предметами-орудиями приводит к усвоению малышом общественного способа употребления вещей и оказывает решающее влияние на развитие начальных форм мышления.*

Итак, развитие мышления ребенка в раннем возрасте происходит в процессе его предметной деятельности и носит наглядно-действенный характер. Он учится выделять предмет как объект деятельности, перемещать его в пространстве, действовать несколькими предметами по отношению друг к другу. Все это создает условия для знакомства со скрытыми свойствами предметной деятельности и позволяет действовать с предметами не только непосредственно, но и с помощью других предметов или действий (например, стучать, вращать).

Практическая предметная деятельность детей – важный этап перехода от практического опосредования к умственному, она создает условия для последующего развития понятийного, речевого мышления. В процессе выполнения действий с предметами и обозначения действий словами формируются мыслительные процессы ребенка. Наибольшее значение среди

них в раннем возрасте имеет *обобщение*. Но так как опыт малыша невелик и он не умеет еще выделить существенный признак в группе предметов, то и обобщения часто бывают неправильными. Например, словом шар малыш обозначает все предметы, которые имеют круглую форму. Дети этого возраста могут делать обобщения по функциональному признаку: *шапа* (шапка) — это шляпа, косынка, кепка и др. Совершенствование предметной деятельности способствует интенсивному развитию речи ребенка. Так как его деятельность осуществляется совместно с взрослым, то речь малыша ситуативна, содержит вопросы и ответы взрослому, имеет характер диалога. У ребенка увеличивается словарный запас. Он начинает проявлять большую активность в произношении слов. Слова, которые употребляет малыш в своей речи, становятся обозначением сходных предметов.

К концу второго года ребенок начинает употреблять в своей речи предложения, состоящие из двух слов. Факт интенсивного усвоения им речи объясняется тем, что малыши любят многократно произносить одно и то же слово. Они «играют» словом. В результате ребенок учится правильно понимать и произносить слова, строить предложения. Это период повышенной восприимчивости к речи окружающих. Поэтому его называют *сенситивным* (благоприятным) для развития речи ребенка. *Формирование речи в этом возрасте — основа всего психического развития.* Если по каким-то причинам (болезнь, недостаточное общение) речевые возможности малыша не используются в достаточной степени, то его дальнейшее общее развитие начинает задерживаться.

В конце первого и начале второго года жизни наблюдаются некоторые *зачатки игровой деятельности*. Дети выполняют с предметами наблюдаемые ими действия взрослых людей (подражают взрослым). В этом возрасте они предпочитают игрушке реальный предмет: миску, чашку, ложку и т.п., так как им в силу недостаточного развития воображения еще трудно пользоваться предметами-заменителями.

Ребенок второго года очень эмоционален. Но на всем протяжении раннего возраста эмоции детей неустойчивы. Смех сменяется горьким плачем. После слез наступает радостное оживление. Однако малыша легко отвлечь от неприятного чувства, показав ему привлекательный предмет. В раннем возрасте начинают формироваться и зачатки нравственных чувств. Это происходит в том случае, если взрослые приучают малыша считаться с другими людьми: «*Не шуми, папа устал, он спит*», «*Поддай бабушке тапочки*» и т.д. На втором году жизни у ребенка возникают положительные чувства к товарищам, с которыми он играет. Формы выражения симпатии становятся более разнообразными. Это и улыбка, и ласковое слово, и сочувствие, и проявление внимания к другим людям, и, наконец, стремление разделить радость с другим человеком. Если на первом году чувство симпатии еще произвольно, неосознанно, неустойчиво, то на втором году оно становится более осознанным. В процессе общения со взрослыми на втором году жизни у ребенка формируется эмоциональная реакция на похвалу. Зарождение эмоциональной реакции на похвалу создает внутренние условия для развития самооценки, самолюбия, для формирования устойчивого положительно-эмоционального отношения малыша к себе и к своим качествам<sup>182</sup>.

**Следует запомнить: природное, натуральное существо, процессуальная игра, целенаправленность, самостоятельность, проявление творческих способностей, система безусловных рефлексов: пищевых, защитных и ориентировочных, образы-ощущения, способ кормления, комплекс оживления, избыток стимулов, зрелорождающиеся, незрелорождающиеся, ориентировочный рефлекс, кризис новорожденности (родовой кризис), манипулирование с предметами, автономная речь, активная речь, произвольность движений и жестов, управляемость, синдром**

---

<sup>182</sup> Матюхина М.В., Михальчик Т.С., Прокина Н. Ф. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения». – М.: Просвещение, 1984.

деспотической власти, координация вторичных схем, вторичные круговые реакции, упражнение рефлексов.

## ***Вопросы и задания по главе 15***

1. На какие периоды условно делят ранний возраст?
2. Как рассматривается младенец в культурно-исторической концепции Л. С. Выготского?
3. Какие новые виды деятельности отмечаются в раннем возрасте?
4. Подготовьте сообщение о состоянии младенца и матери в процессе ожидания появления ребенка на свет.
5. Что такое диадические отношения?
6. Каким образом функционирует психика новорожденного?
7. Как понимать суть выражений зрелорождающиеся и незрелорождающиеся?
8. Что такое кризис новорожденности?
9. Подготовьте доклад или сообщение о комплексе оживления.
10. Составьте схему-таблицу развития умений и навыков новорожденного и младенца в ранний период.
11. Расскажите о кризисе первого года жизни.
12. Что такое гипобулические реакции?
13. Подготовьте подробные сообщения об особенностях речи ребенка раннего возраста.
14. Подготовьте сообщение о развитии предметной деятельности.
15. Подготовьте сообщение о сенсомоторности ребенка раннего возраста.
16. Что такое базовые потребности возраста?
17. Как идет процесс формирования детской привязанности?

## **Глава 16. Кризис трехлетнего возраста**

В возрасте от 1,5 до 2,5 лет ребенок преодолевает колоссальное «расстояние» в развитии. К 2,5-3 годам он развивается в личность – единственную и уникальную, и эта трехлетняя личность серьезно начинает заявлять о себе. И события начинают сменяться быстро.



*Кризис?*

*Кризис 3 лет – это напоминает диагноз.* Врачи выносят его на основании характерных [как для болезни] симптомов, психологи, изучающие возрастные закономерности детского развития, выделили и сформулировали группу симптомов кризиса «Я сам», о которых уже говорилось. Малыш начинает чутко относиться к своим делам и поступкам, остро переживает успешные и неуспешные действия. Оценивает себя в соответствии с результативностью в практических делах.

Добавим о группе симптомов, связанных с *воображением*. Развитое воображение проявляется двойко. С одной стороны, его

развитие ложится в основу предметной деятельности ребенка – у него появляется способность предвидеть результат. Кроме того, в этот период ребенок начинает самостоятельно играть, в том числе, сочиняет истории, реально не происходящие, или общается с воображаемым партнером. С другой стороны, воображение может выступать как защитная функция – малыш, например, начинает хвастаться несуществующими достижениями, а неуспешный ребенок станет «выдумывать успех», сочинять свои новые достижения.



*Мне уже три года!*

В предметной деятельности развиваются и новые психические процессы. Действия с предметами совершенствуются от *элементарных манипуляций* до освоения *специфических функций*: есть ложкой, подметать веником. Постепенно малыш понимает, что не предмет руководит его интересом, как это казалось раньше, а наоборот, он подчиняет его своим интересам. Ребенок учится планировать свои действия с предметом и предвидеть результат. В то же время, он начинает замечать связь между успешным или неуспешным действием и реакцией на это взрослого. Через оценку родителей, родственников, окружающих у него формируются самосознание и самооценка. Возникает *феномен «Я»*. Теперь малыш больше не говорит, например, «Ваня хороший», он



говорит: «Я хороший». Ребенок осознает себя личностью. И поэтому кризис трех лет в детской психологии часто называют *вторым рождением*<sup>183</sup>.

Речь маленького человека в этот период тоже активно развивается. На подсознательном уровне ребенок чувствует, что уважающая себя личность должна заявлять о себе, говорить о себе. И в меру своих возможностей малыш это делает.

В большинстве своем ребенок не осознает, чего именно он хочет, где ему реализовывать свои несовершенные умения, чтобы получить одобрение и признание, он начинает нервничать, переживать. Внешне это похоже на протест. Для взрослых ребенок по-прежнему маленький, а для него самого он уже большой. И несправедливое обращение с ним, как с малышом, заставляет его сопротивляться и бунтовать! Что делать? Следует поменять свое отношение к ребенку. Надо признать, что он уже большой, научиться считаться с ним, дать ему возможность реализовать свои притязания на самостоятельность. Хорошим помощником в выстраивании новых взаимоотношений станет новое достижение – *сюжетно-ролевая игра!* В ней ребенок может быть кем угодно и делать что угодно: варить суп, стирать, пить, строить, лечить, резать, шить, командовать, воспитывать, водить машину.

Малыш должен увидеть, что его игра – дело серьезное в понимании взрослых. В таких играх ребенок будет учиться общаться и реализовывать себя, чего пока не может делать в настоящей «взрослой» жизни.

*Социум, общество – необходимое условие развития новой личности. В нем под грамотным руководством взрослого будет развиваться сюжетная игра, как основной вид деятельности дошкольника, а в ней, в игре – адекватная самооценка, способность маленького человека самостоятельно строить взаимоотношения.*

Кризис трех лет – естественная фаза перестройки всей психической жизни ребенка – он стремится к самореализации, становится особенно чувствительным к тому, как оценивают его

---

<sup>183</sup> Романова И. О. Особенности формирования образа Я у детей дошкольного возраста // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10.

результаты окружающие, у него формируется чувство собственного достоинства. Если взрослые не замечают этого, относятся к нему по-прежнему, как к маленькому неумелому существу, задевают его самолюбие, ограничивают его инициативу и регламентируют активность, если невнимательны к интересам, то течение кризиса обостряется – ребенок становится несговорчивым, «трудным», и эти черты поведения способны укорениться в его характере надолго. Если же взрослый изменил свои взаимоотношения с ребенком, то трудности легко преодолеваются. В этом случае у маленького человека возникает уважение к себе как отражение от уважения к его делам со стороны взрослых.

Кризисом вообще называют любое внезапное прерывание нормального хода событий в жизни индивида или общества, которое требует переоценки моделей деятельности или мышления.

Кризис третьего года жизни своим появлением часто совпадает с окончанием формирования зубного ряда (20 молочных зубов) – это на физиологическом уровне. А на психологическом уровне отмечается повышение интереса ребенка к другим людям, теперь он играет не только с самыми близкими, но и с многими знакомыми взрослыми, интересуется другими детьми. Именно в этом возрасте ребенок психологически «отрывается» от мамы и постепенно учится общаться с окружающими. Ребенок активно формирует речь, причем зачастую очень оригинально (вспомним чудесную книгу К. И. Чуковского «От двух до пяти»). Некоторые родители ведут даже записи детских речевых «перлов» – по прошествии времени очень интересно и весело прочитать эти записи всей семьей.

*Кризис трехлетнего возраста – период «отделения» ребенка от взрослого. Можно даже назвать этот период временем становления личности ребенка, временем, чрезвычайно трудным для родителей. И от того, как они поведут себя, во многом будет зависеть, каким вырастет ребенок: пассивным или активным, настойчивым и независимым, либо робким и неуверенным в себе.*

Особенно сильно кризис 3 лет проявляется в семьях, где ребенок единственный. Кризис 3 лет – это, прежде всего, кризис отношений между ребенком и родителями, это стремление ребенка к самостоятельности, что вызвано осознанием, формированием своего «Я». И здесь важно помнить: *разрешить ребенку действовать самостоятельно, но контролировать*. Причем контролировать нужно не столько действия самого малыша, сколько пространство вокруг него. Ребенок хочет пролезть под столом – пусть, только надо подставить руку, чтобы он не ушибся. Хочет отбежать – надо проследить, чтобы он не пропал из виду. Хочет есть ложкой сам – пусть. Подобное отношение к ребенку позволит ему чувствовать себя уверенно. Часто попытки ребенка быть самостоятельным очень нервничают родителей – ведь проще и быстрее самим одеть, накормить и умыть. Но если не позволить ему делать это сейчас, то в будущем не надо огорчаться, что ребенок ленив и несамостоятелен. Раздражение взрослых естественно, это чувство можно понять – ведь на самом деле ребенок еще очень немного может сделать сам, он неловок, неуклюж, у него многое не получается. Ко всему прочему, он непоследователен в своем поведении: с одной стороны, настаивает на своем, с другой оказывается совершенно беспомощным перед самой простой задачей. Но относиться к этому следует спокойно, так как, почувствовав раздражение, ребенок может испытать чувство стыда от своей неуклюжести и отказаться от попыток быть самостоятельным. Пусть делает так, как умеет. Абсолютно недопустимы насмешки и ирония. В такой ситуации ребенок может решить, что лучше оставаться маленьким и зависимым, во всяком, случае, маленьких и беспомощных не ругают. Либо ребенок захочет поскорее стать большим и самостоятельным, но поскольку этот путь довольно долог, то он будет постоянно испытывать чувство стыда и вины.

Повторим и уточним: для поведения ребенка в описанный нами сейчас период характерны:

- *негативизм.*
- *упрямство.*
- *своеволие.*

- *строптивость.*
- *протест – бурные ссоры с родителями.*
- *обесценивание роли взрослых.*

В индивидуальном развитии кризису 3 лет предшествует *стадия независимости.*

В возрасте от двух до трех лет ребенок во многих отношениях по-прежнему беспомощен. Однако по мере развития навыков ходьбы и манипуляций с предметами он обретает постепенно растущую физическую независимость. Ребенок не только учится контролировать свои движения, но и начинает лучше дифференцировать элементы своего окружения, имеющие значение для его нужд и удовольствий. Он становится исследователем ради удовлетворения своего пробуждающегося любопытства. Ощущая свое могущество, начинает более непосредственно восставать против ограничений и стремится к тому, чтобы обо всем составить собственное мнение<sup>184</sup>.

По мнению Ш. Бюлер, в этот период ребенок начинает *проверять* любовь окружающих к себе. В возрасте от восьми месяцев до четырех лет ребенок экспериментирует, пробует сделать то одно, то другое. Он исследует свои потребности в самоопределении и ставит эксперименты, желая проявить свою независимость от матери. Первое социальное достижение ребенка – способность выпустить мать из поля зрения и верить, что она вернется.

Фрейд называет этот период *«анальной стадией»* (см. выше), поскольку первое реальное расхождение между потребностью ребенка в автономности и родительским требованием дисциплины связано с усилиями взрослых приучить ребенка к тому, чтобы он самостоятельно справлял свои физиологические нужды. Первые уроки по контролю над мочеиспусканием и дефекацией влияют на отношения ребенка с родителями. Он вскоре начинает понимать, что может доставить удовольствие или вызвать обеспокоенность, отдавая или задерживая фекалии и мочу. Так, в дополнение к отказу от еды,

---

<sup>184</sup> Малкина-Пых И. Г. Возрастные кризисы. – М.: Изд-во Эксмо, 2005.

выделительные процессы становятся одним из первых видов оружия ребенка в отношениях с родителями.

Эриксон называет этот период стадией «автономии против стыда и сомнения» (см. выше). У ребенка развивается потребность быть независимым, однако он продолжает нуждаться в ощущении зависимости и в поддержке. С точки зрения развития у индивидуума способности любить ребенок на этой стадии нуждается в том, чтобы понять: его любят таким, какой он есть, даже «с грязной попой». Ему нужно узнать, что его ценят за его независимость точно так же, как за его зависимость.

Эльконин определяет новообразования раннего возраста, оформляющиеся в три года, как *личное действие и сознание «я сам»*. Внутри совместной предметно-манипулятивной деятельности действие ребенка есть продолжение ситуации действия. К трем годам возникает желание действовать по собственному усмотрению, вопреки ситуации, вопреки предложенному взрослым.

Симптомы кризиса трех лет появляются в связи с тем, что взрослые не заметили, не поняли необходимости перестройки своих отношений с ребенком, который стал более самостоятельным, независимым, активным.

Внимание: следствием проявления перечисленных симптомов кризиса трех лет могут стать внутренние и внешние конфликты, невротические проявления (энурез, ночные страхи, заикание и др.).

Среди психологов известны три возможных способа справиться с возникшими чувствами:

- *экстрапунитивный*: враждебность направляется вовне, на других людей или на предметы. Когда этот способ становится доминирующим, человек может превратиться в «хронического критикана»;
- *интропунитивный*, когда прямая ответственность возлагается на самого себя, на себя направлен гнев и карательные санкции в форме самокритики и самообвинений. Такие люди могут быть вечно извиняющимися, с излишней готовностью принять вину на себя;

- *интуитивный* – агрессивный аспект в данной ситуации подавляется. Когда этот способ становится доминирующим, человек может настолько подавлять свои агрессивные чувства и действия, что уже не в состоянии оценить их последствия для себя самого и для других. Каждый из описанных выше способов совладания с агрессивными чувствами может быть уместен в определенных ситуациях. Роль родителей состоит в том, чтобы помочь ребенку понять, что иногда бывают виноваты другие, иногда он сам, а иногда его чувства просто преувеличены. Тогда ребенок получает возможность направлять свою агрессию или гнев в конструктивное русло<sup>185</sup>.

Многие психологи убеждены, что даже самому спокойному и послушному малышу иногда необходимо выплеснуть скопившуюся энергию. Способов такой разрядки множество: бегать, прыгать, громко кричать, петь во все горло и делать массу приятных вещей, которые обычно делать запрещено. Наверное, именно поэтому в некоторых странах мира есть узаконенные на государственном уровне праздники детского непослушания.

В Голландии, например, один раз в году проводится праздник «Ночь сонь». В эту ночь всем детям в возрасте от 7 до 15 лет разрешено до утра слоняться по улицам, кричать и петь, звонить в двери домов, шуметь и баловаться. Никто из взрослых не вправе появляться на улицах, кроме булочников, полицейских и учителей, которые обязаны помогать детям веселиться.

А в Мексике издавна существует *Праздник шалуна*. Нарядно одетые дети, которым не исполнилось еще 10 лет, выходят на улицы и начинают поддразнивать взрослых. Причем самые отчаянные и изобретательные проказники получают подарки.

В 3 года ребенок открыт для *развивающих занятий*. В это время можно заложить фундамент будущего математика, музыканта, художника – активно работает воображение малыша, и он может перенестись совершенно в другой сказочный мир. Конечно, сосредоточить свое внимание на определенном занятии ребенок может в течение 15-20 минут, но за это время он

---

<sup>185</sup> Малкина-Пых И. Г. Возрастные кризисы. – М.: Изд-во Эксмо, 2005.

способен запомнить многое. К концу третьего года ребенок прекрасно помнит, как ходил с родителями в цирк или театр, может строить предложения из 3-4 слов. Он способен рассказать короткую, хорошо знакомую сказку, спеть песенку или рассказать стишок.

В данный период ребенок начинает прислушиваться к диалогу взрослых и делает свои умозаключения. Поэтому ребенок не должен присутствовать при любых конфликтных ситуациях, тем более не следует ему быть свидетелем бурных сцен и нехороших поступков взрослых. Родители для ребенка – пример для подражания. На третьем году жизни с ребенком уже можно договориться – он становится *управляемым*.

Иногда бывает, что родители, не замечая кризисной ситуации или просто ничего о ней вообще не зная, начинают паниковать. Думают, что их ребенок отстает в развитии, а на самом деле «кризис» проходит просто более мягко, чем у других детей. *Главное, чтобы ребенок стал более самостоятельным, гордился своими поступками и имел свою точку зрения.*

Сроки наступления кризисов, их длительность и глубина у всех разные, однако они подчинены общим закономерностям.

*Кризис трехлетнего возраста* называют «*возрастом строптивости*» и не зря: основная его черта – упрямство. Причем малыш настаивает на чем-либо не потому, что ему так сильно этого хочется, а потому, что этого потребовал именно он сам. Мало того, он отказывается что-либо делать только потому, что это исходит от взрослых. Стремление к самостоятельности выходит на первый план – ребенок все хочет делать сам. Казалось бы, только недавно он был ласковым и послушным и вдруг стал строптивым, постоянно всем недовольным, сопротивляется любым попыткам вмешательства в его жизнь. Теперь он совершенно не похож на прежнее милое создание.

Кризисы – необходимые этапы в развитии ребенка, этапы, запрограммированные самой природой. Через них проходили когда-то и мы с вами. Но вот то, *как* минует человек эти важные моменты своего становления, во многом зависит от реакции окружающих, и, в первую очередь, родителей. Неграмотное, не-

осознанное вмешательство ничего, кроме вреда, не принесет, оно лишь оставит болезненные рубцы в психике растущего человека.

**Следует запомнить: кризис, защитная функция, предметно-манипулятивная деятельность, экстрапунитивный, интропунитивный, инпунитивный, стадия негативизма, «первая взрослость», феномен «Я-сам», сюжетно-ролевая игра.**

## ***Вопросы и задания по Главе 16***

1. Подготовьте подробные сообщения о кризисе 3 лет.
2. Расскажите о группе симптомов, связанных с воображением.
3. Какие новые психические процессы развиваются в предметной деятельности?
4. Что такое феномен «Я»?
5. Каким образом должны развиваться взаимоотношения ребенка и взрослого в этот период?
6. Расскажите о наиболее показательных признаках поведения ребенка в период кризиса 3 лет.
7. Расскажите о возможных способах справиться с возникшими чувствами.
8. Подготовьте сообщения о детских праздниках в мире.
9. Перечислите, что должен уметь ребенок рассматриваемого в главе возраста.
10. Какие диагностики существуют для определения психических возможностей и способностей ребенка трех лет?



## **Глава 17. Психическое развитие ребенка младшего дошкольного возраста**

Для дошкольного детства характерна, в целом, спокойная эмоциональность, отсутствие сильных аффективных вспышек и конфликтов по незначительным поводам. Но из этого совсем не следует снижение насыщенности эмоциональной жизни ребенка. День дошкольника настолько наполнен эмоциями, что к вечеру он может, утомившись, дойти до полного изнеможения<sup>186</sup>.

Изменяется в этот период и структура самих эмоциональных процессов. В раннем детстве в их состав были включены вегетативные и моторные реакции (переживая обиду, ребенок плакал, бросался на диван, закрывая лицо руками, или хаотично двигался, выкрикивая бессвязные слова, его дыхание было неровным, пульс частым; в гневе он краснел, кричал, сжимал кулаки, мог сломать подвернувшуюся под руку вещь, ударить и т. д.). Эти реакции сохраняются и у дошкольников, хотя внешнее выражение эмоций становится у части детей более сдержанным. Ребенок начинает радоваться и печалиться не только по поводу того, что он делает в данный момент, но и по поводу того, что ему еще предстоит сделать.

Все, во что включается дошкольник – игра, рисование, лепка, конструирование, подготовка к школе, помощь маме в домашних делах и т. д. – должно иметь яркую эмоциональную окраску, иначе деятельность не состоится или быстро разрушится. Ребенок, в силу своего возраста, просто не способен делать то, что ему неинтересно<sup>187</sup>.

Если говорить о мотивационной сфере, то самым важным личностным механизмом, формирующимся в этом периоде, считается соподчинение мотивов. Оно появляется в начале до-

---

<sup>186</sup> Туревская Е. И. Возрастная психология. – Тула, 2002.

<sup>187</sup> Кулагина И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / Ун-т Рос. акад. образования. – М.: Изд-во УРАО, 1999.

школьного возраста и затем последовательно развивается. Если несколько желаний возникало одновременно, ребенок оказывался в почти неразрешимой для него ситуации выбора.



*Скоро в школу!*

Мотивы дошкольника приобретают разную силу и значимость. Уже в младшем дошкольном возрасте ребенок сравнительно легко может принять решение в ситуации выбора. Вскоре он уже может подавить свои непосредственные побуждения, например, не реагировать на привлекательный предмет. Это становится возможным благодаря более сильным мотивам, которые теперь играют роль «ограничителей».

Понятно, что наиболее сильный мотив для дошкольника – поощрение, получение награды. Более слабый – наказание, еще слабее – собственное обещание ребенка. Требовать от детей обещаний не только бесполезно, но и вредно, так как они не выполняются, а ряд неисполненных заверений и клятв подкрепляет такие личностные черты, как необязательность и

беспечность. Самым слабым оказывается прямое запрещение каких-то действий ребенка, не усиленное другими, дополнительными мотивами, хотя, как раз на запрет взрослые часто возлагают большие надежды.

Дошкольник начинает усваивать этические нормы, принятые в обществе. Он учится оценивать поступки с точки зрения норм морали, подчинять свое поведение этим нормам, у него появляются этические переживания. Первоначально ребенок оценивает только чужие поступки – других детей или литературных героев, не умея оценить собственные.

В среднем дошкольном возрасте ребенок оценивает действия героя независимо от того, как он к нему относится, и может обосновать свою оценку, исходя из взаимоотношений персонажей сказки<sup>188</sup>.

Во второй половине дошкольного детства ребенок приобретает способность оценивать и свое поведение, пытается действовать в соответствии с теми моральными нормами, которые он усваивает.

*Самосознание* формируется к концу дошкольного возраста благодаря интенсивному интеллектуальному и личностному развитию, оно обычно считается центральным новообразованием дошкольного детства.

*Самооценка* появляется во второй половине периода на основе первоначальной чисто эмоциональной самооценки («я хороший») и рациональной оценки чужого поведения. Ребенок приобретает сначала умение оценивать действия других детей, а затем – собственные действия и моральные качества и умения. К 7 годам у большинства самооценка умений становится более адекватной.

Еще одна линия развития самосознания – *осознание своих переживаний*. В конце дошкольного возраста малыш ориентируется в своих эмоциональных состояниях и может выразить их словами: «я рад», «я огорчен», «я сердит»<sup>189</sup>.

---

<sup>188</sup> Кулагина И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / Ун-т Рос. акад. образования. – М.: Изд-во УРАО, 1999.

<sup>189</sup> Там же.

Для этого периода характерна *половая идентификация*, ребенок осознает себя как мальчика или девочку. Дети приобретают представления о соответствующих стилях поведения. Большинство мальчиков стараются быть сильными, смелыми, мужественными, не плакать от боли или обиды; многие девочки – аккуратными, деловитыми в быту и мягкими или кокетливо-капризными в общении.



### *Половая идентификация?*

Начинается и *осознание себя во времени*. В 6-7 лет ребенок помнит себя в прошлом, осознает в настоящем и представляет себя в будущем: «когда я был маленьким», «когда я вырасту большой».

Дошкольное детство – возраст, наиболее благоприятный (*сенситивный*) для развития памяти. У младших дошкольников память непроизвольна. Ребенок не ставит перед собой цели что-то запомнить или вспомнить и не владеет специальными способами запоминания. Интересные для него события, если они вызывают эмоциональный отклик легко (непроизвольно) запоминаются<sup>190</sup>.

В среднем дошкольном возрасте (между 4 и 5 годами) начинает формироваться *произвольная память*. Сознательное, целенаправленное запоминание и припоминание появляются только

---

<sup>190</sup> Кулагина И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / Ун-т Рос. акад. образования. – М.: Изд-во УРАО, 1999.

эпизодически. Обычно они включены в другие виды деятельности, поскольку нужны и в игре, и при выполнении поручений взрослых, и во время занятий – подготовки детей к школьному обучению.

Мышление и восприятие связаны настолько тесно, что можно говорить о наглядно-образном мышлении, наиболее характерном для дошкольного возраста. Несмотря на такую своеобразную детскую логику, дошкольники могут правильно рассуждать и решать довольно сложные задачи. Однако верные ответы от них можно получить при определенных условиях. Прежде всего, ребенку нужно успеть запомнить саму задачу. Кроме того, условия задачи он должен представить себе, а для этого понять их. Поэтому важно так сформулировать задачу, чтобы она была доступна детям. Лучший способ добиться правильного решения – так организовать действия ребенка, чтобы он сделал соответствующие выводы на основе собственного опыта<sup>191</sup>. Известно, что А. В. Запорожец, например, расспрашивал дошкольников о малоизвестных им физических явлениях, в частности, почему одни предметы плавают, а другие тонут. Получив более или менее фантастические ответы, он предложил им бросать в воду разные вещи (маленький гвоздик, кажущийся легким, большой деревянный брусок и др.). Предварительно дети угадывали, поплывет предмет или не поплывет. После достаточно большого количества проб, проверив свои первоначальные предположения, они начинали рассуждать последовательно и логично. У них появилась способность к простейшим формам *индукции* и *дедукции*<sup>192</sup>.

В дошкольном детстве завершается долгой и сложный *процесс овладения речью*. К 7 годам язык для ребенка становится настоящим родным. Развивается звуковая сторона речи. Младшие дошкольники начинают осознавать особенности своего произношения. Интенсивно растет словарный состав речи. Как и на предыдущем возрастном этапе, здесь, естественно, велики индивидуальные различия: у одних детей словарный запас ока-

---

<sup>191</sup> Туревская Е. И. Возрастная психология. – Тула, 2002.

<sup>192</sup> Там же.

зывается больше, у других – меньше – это зависит от условий их жизни, от того, как и сколько с ними общаются близкие взрослые.

Приведем средние данные по В. Штерну.

В 1,5 года ребенок активно использует примерно 100 слов, в 3 года – 1000-1100, в 6 лет – 2500-3000 слов. Развивается грамматический строй речи. Детями усваиваются закономерности морфологического порядка (строение слова) и синтаксического (построение фразы). Ребенок 3-5 лет верно улавливает значения «взрослых» слов, хотя и применяет их иногда неправильно. Слова, создаваемые самим ребенком по законам грамматики родного языка, всегда узнаваемы, иногда очень удачны и непременно – оригинальны. Эту детскую способность к самостоятельному словообразованию часто называют *словотворчеством*<sup>193</sup>.

Итак, дошкольный возраст занимает место между ранним и младшим школьным возрастом (от 3 до 6-7 лет) и имеет исключительно важное значение для развития психики и личности ребенка. Его еще называют «возрастом игры», поскольку именно игра является ведущей деятельностью этого возраста.

Внутри дошкольного возраста часто выделяют 3 периода: *младший дошкольный возраст (3-4 года), средний (4-5 лет) и старший (5-6/7 лет)*.

В *младшем дошкольном возрасте* основным содержанием игры является воспроизведение предметных действий людей, которые не направлены на партнера или на развитие сюжета.

В *среднем* – главным содержанием игры становятся отношения между людьми, это возраст максимального расцвета ролевой игры. Здесь действия выполняются уже не ради действий, но как способы регулирования социально-ролевых отношений с другим или другими. Введение сюжета и игровой роли значительно повышает возможности ребенка во многих сферах психической жизни.

В *старшем дошкольном возрасте* главным содержанием игры становится выполнение правил, вытекающих из взятой на себя

---

<sup>193</sup> Кулагина И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / Ун-т Рос. акад. образования. - М.: Изд-во УРАО, 1999.

роли. Игровые действия сокращаются, обобщаются и приобретают условный характер. Ролевая игра постепенно сменяется игрой с правилами.

Помимо игровой, для дошкольного возраста характерны другие формы деятельности: конструирование, рисование, лепка, восприятие сказок и рассказов и пр. Можно наблюдать также элементы трудовой и учебной деятельности, хотя в развитой форме учения и труда у дошкольника еще нет<sup>194</sup>.

Дошкольный возраст – период фактического складывания личности и личностных механизмов поведения, мотивы и желания ребенка начинают складываться в иерархическую систему. В этом возрасте ребенок переходит от импульсивного, ситуативного поведения к личностному, опосредованному каким-то представлением или образом. Образ поведения и образ результата действия становятся образцами и регуляторами в собственной деятельности ребенка. Это ярко проявляется в рисовании и конструировании: от спонтанных действий и подражания готовым образцам дети переходят к созданию и воплощению собственных замыслов<sup>195</sup>.

К концу дошкольного возраста управление своим поведением становится предметом сознания самих детей, что знаменует переход на новую ступень в развитии произвольности и самосознания.

*Дошкольный возраст – период наиболее интенсивного развития воображения и наглядно-образного мышления, которые являются здесь основными формами познания.* Для него характерны внеситуативные речевые формы общения с взрослым. Более богатым и содержательным становится общение детей друг с другом. Сверстник для дошкольника теперь является более предпочтительным партнером по совместной деятельности, чем взрослый. В этот период начинает формироваться мораль, и дети относят по-

---

<sup>194</sup> Психолого-педагогический словарь. / Сост. Рапацевич Е.С. – Минск, 2006, с. 207-210.

<sup>195</sup> Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова и др.; Под ред. И. В. Дубровиной. - М.: Просвещение, 1991.

ступки и качества людей к моральным категориям и дают им оценку.



*Игра на развитие воображения и интеллекта*

Дошкольный возраст – сенситивный период для развития многих человеческих способностей, усвоения знания и умения, поэтому дошкольное обучение и воспитание является традиционным и развитым направлением педагогики. Этот возраст – время наиболее бурного развития ребенка. Однако обучение в дошкольном возрасте имеет свою ярко выраженную специфику. Ребенок на этом этапе уже может учиться по программе взрослого (учителя), однако лишь в том случае, если программа эта становится его собственной программой, насколько он *понимает и принимает* ее. Дошкольник делает только то, что он хочет делать, поэтому все формы и методы обучения в дошкольном возрасте так или иначе связаны с игрой.

Игра – это уникальное средство ненасильственного воспитания и развития дошкольников. Она соответствует естественным потребностям и желаниям ребенка. В игре дети могут делать то, чего они еще не умеют в реальной жизни: придумывают увлекательные сюжеты, делятся друг с другом игрушками, выполняют правила, ждут своей очереди, могут быть терпеливыми и настойчивыми. И главное, все это происходит свободно



и добровольно, без нажима и принуждения со стороны взрослого.

Но далеко не всегда сам ребенок способен придумать такую игру, которая отвечает его возможностям и развивает его способности. Кроме того, современные игрушки не всегда способствуют творческой игре. Игрушка сама навязывает ему определенные действия. Главные качества детской игры – свобода действий, эмоциональная насыщенность, творческая активность, изобретательность – при этом совершенно не требуются и не развиваются. Даже самые полезные игрушки сами по себе не могут сказать и показать, как с ними играть. Чтобы игра стала действительно развивающей, дошкольнику обязательно сначала нужно *научиться играть*, а уже после этого он может развивать, дополнять и даже придумывать новую, свою игру. Обрести способность играть, а, следовательно, нормально развиваться, ребенок может только в совместной деятельности с взрослым. Игра – действительно, ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста. Предметом ее является взрослый человек как носитель определенных общественных функций, вступающий в отношения с другими людьми, использующий в своей деятельности определенные правила. Главное изменение в поведении ребенка теперь состоит в том, что желания его отходят на второй план, а на первый план выходит четкое выполнение правил игры<sup>196</sup>.

Представим структуру сюжетно-ролевой игры: в каждой – свои игровые условия – участвующие в ней дети, куклы, другие игрушки и предметы. Сюжет – та сфера действительности, которая отражается в игре. Сначала ребенок ограничен рамками семьи, и поэтому игры его связаны главным образом с семейными, бытовыми проблемами. Затем, по мере освоения новых областей жизни, он начинает использовать более сложные сюжеты – производственные, военные и т.д. Кроме того, игра на один и тот же сюжет постепенно становится более устойчивой, длительной. Если в 3-4 года ребенок может посвятить ей только

---

<sup>196</sup> Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Владос, 1999.

10-15 минут, а затем ему нужно переключиться на что-то другое, то в 4-5 лет одна игра уже может продолжаться 40-50 минут. Старшие дошкольники способны играть в одно и то же по несколько часов подряд, а некоторые игры у них растягиваются на несколько дней<sup>197</sup>.

*Для средних дошкольников главное – отношения между людьми, игровые действия производятся ими не ради самих действий, а ради стоящих за ними отношений.* Поэтому 5-летний ребенок никогда не забудет «нарезанный» хлеб поставить перед куклами и никогда не перепутает последовательность действий – сначала обед, потом мытье посуды, а не наоборот.

*Для старших дошкольников важно подчинение правилам, вытекающим из роли, причем правильность выполнения этих правил ими жестко контролируется.* Игровые действия постепенно теряют свое первоначальное значение. Собственно предметные действия сокращаются и обобщаются, а иногда вообще замещаются речью («Ну, я помыла им руки. Садимся за стол!»).

В завершение разговора добавим: образование в нашей стране в последнее десятилетие постоянно подвергается критике. Не избежало этой участи и дошкольное воспитание. Его теоретиками и практиками неоднократно отмечалось, что здоровье детей на протяжении дошкольного периода развития ухудшается, что дети *заорганизованы*, что они не умеют управлять своим поведением и плохо подготовлены к школе.

По нашему мнению, одной из главных причин такого положения дел в дошкольном воспитании является его недостаточная *психологизированность*. Это означает, что при построении системы дошкольного воспитания мало учитываются психологические особенности детей, психологическая специфика этого периода развития. Если проанализировать принципы, на которых строится современное дошкольное образование, то легко увидеть, что обучение на занятиях по определенным предметам, способы общения и взаимодействия детей с взрослым и друг с другом, организация режима дня, где специальные занятия

---

<sup>197</sup> Туревская Е. И. Возрастная психология. – Тула, 2002.

перемежаются со свободной игрой, и многое другое скорее прямо перенесены из других более старших периодов детства, нежели строятся в соответствии с возрастными закономерностями развития дошкольников.

Любая образовательная практика основывается на психологической теории, не всегда ею осознанной. В основе многих систем современного образования лежит *деятельностная концепция*. Построенные на ее основе программы решают ряд фундаментальных проблем психического и личностного развития детей. Однако существуют вопросы, решить которые в рамках теории деятельности невозможно. В последние годы высказываются мнения, что понятие ведущей деятельности малопродуктивно. Существует точка зрения, согласно которой это понятие не объясняет специфики возрастного периода, поэтому предлагается заменить ведущую деятельность *совокупностью различных свойственных ребенку деятельностей*. Однако представляется, что понятие ведущей деятельности все-таки позволяет конструктивно решать многие фундаментальные проблемы возрастной психологии<sup>198</sup>. Но его использование исключительно в русле деятельностного подхода несет в себе ряд ограничений. Понятие ведущей деятельности впервые в советской психологии встречается в трудах А. С. Выготского. Так, анализируя детскую игру, он отмечает, что последняя является ведущей, но не преобладающей деятельностью. Вместе с тем, А. С. Выготский не раскрывает содержания этого понятия, так как в его трудах оно не несет смысловой нагрузки, не является ключевым, но используется в контексте других терминов.

В концепции А. Н. Леонтьева, где деятельность является всеобщим объяснительным принципом, этот термин приобретает особое значение. По мысли А. Н. Леонтьева, специфика каждого периода развития определяется ведущей деятельностью, которая создает условия для психического развития ребенка, развития его личности и обеспечивает переход к новому возрастному этапу, к новой ведущей деятельности.

---

<sup>198</sup> Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Педагогика, 1991.

Примером использования понятия ведущей деятельности в контексте деятельностного подхода является периодизация психического развития, предложенная Д. Б. Элькониним. Согласно этой периодизации, каждый этап развития характеризуется определенной ведущей деятельностью. Переход от одного периода развития к другому означает переход от одной ведущей деятельности к другой, а все психическое развитие внутри одного периода укладывается в рамки целенаправленного формирования той или иной ведущей деятельности. Автор данной периодизации не удовлетворяется понятием ведущей деятельности, а вводит и другую конституирующую характеристику – направленность ребенка на мир людей и на мир вещей. Это, по его мнению, и определяет эпохи психического развития, состоящие из отдельных периодов<sup>199</sup>.

Все это и многое другое указывает на то, что мир взрослых людей остается значимым фактором, определяющим психологические особенности младших школьников.

**Следует запомнить:** деятельностная концепция, конституирующая характеристика, недостаточная психологизированность, сюжетно-ролевая игра, сенситивность, вегетативные и моторные реакции, половая идентификация, осознание себя во времени, наглядно-образное мышление, простейшие формы индукции и дедукции, словотворчество.

## ***Вопросы и задания по Главе 17***

1. С чем, согласно периодизации Д. Б. Эльконина, связан дошкольный период развития?
2. Каким образом в этот период меняется структура самих эмоциональных процессов?
3. Какие изменения в этот период развития происходят в мотивационной сфере?

---

<sup>199</sup> Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Педагогика, 1991.

4. Как происходит усвоение этических норм?
5. Как начинают формироваться самосознание и самооценка?
6. В чем заключаются особенности формирования памяти?
7. Подготовьте сообщения о развитии логического мышления малыша и овладении речью.
8. Какие изменения происходят в развитии игровой сферы?
9. Как складываются моральные нормы ребенка?
10. Что такое недостаточная психологизированность воспитания?
11. Расскажите о деятельностной концепции (применительно к данному периоду развития ребенка).

## **Глава 18. Особенности развития ребенка младшего школьного возраста**

*Школьный возраст* подразделяется на *младший* (с 7 до 12-13 лет) и *старший* – *подростковый возраст* (с 13-14 до 16-18 лет).



*Только не спрашивайте меня, хочу ли я учиться*

Младший школьный возраст определяется важнейшим обстоятельством в жизни ребенка – его поступлением в школу. В это время происходит интенсивное биологическое развитие детского организма (центральной и вегетативной нервных систем, костной и мышечной систем, деятельности внутренних органов). В основе такой перестройки (ее еще называют *вторым физиологическим кризисом*) лежит отчетливый *эндокринный сдвиг* – включаются в действие «новые» железы внутренней секреции и перестают действовать «старые». Хотя физиологическая сущность этого кризиса еще полностью не определена, по мнению ряда ученых, примерно в возрасте 7 лет прекращается активная

деятельность вилочковой железы, в результате чего снимается тормоз с деятельности половых и ряда других желез внутренней секреции, например, гипофиза и коры надпочечников, что дает старт выработке таких половых гормонов, как андрогены и эстрогены. Такая физиологическая перестройка требует от организма ребенка большого напряжения для мобилизации всех резервов.

В этот период возрастает подвижность нервных процессов, процессы возбуждения преобладают, и это определяет такие характерные особенности младших школьников, как повышенную эмоциональную возбудимость и непоседливость<sup>200</sup>.

К 7 годам морфологически созревают лобные отделы больших полушарий головного мозга, что создает основу для большей, чем у дошкольников, гармонии процессов возбуждения и торможения, необходимой для развития целенаправленного произвольного поведения. Поскольку мышечное развитие и способы управления им не идут синхронно, то у детей этого возраста есть особенности в организации движения. Развитие крупных мышц опережает развитие мелких, в связи с чем дети лучше выполняют сильные и размашистые движения, чем мелкие и требующие точности (например, при письме). Вместе с тем, растущая физическая выносливость, повышение работоспособности носят относительный характер, и, в целом, для детей остается характерной повышенной утомляемостью и нервно-психической ранимостью. Это проявляется в том, что их работоспособность обычно резко падает через 25-30 минут после начала урока и после второго урока. Дети утомляются в случае посещения группы продленного дня, а также при повышенной эмоциональной насыщенности уроков и мероприятий.

Физиологические трансформации вызывают большие изменения в психической жизни ребенка. В центр психического развития выдвигается формирование произвольности (планирования, выполнения программ действий и осуществления кон-

---

<sup>200</sup> Никольская И.М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь, 2000.

троля). Происходит совершенствование познавательных процессов (восприятия, памяти, внимания), формирование высших психических функций (речи, письма, чтения, счета), что позволяет ребенку младшего школьного возраста производить уже более сложные, по сравнению с дошкольником, мыслительные операции. При благоприятных условиях обучения и достаточном уровне умственного развития на этой основе возникают предпосылки к развитию теоретического мышления и сознания.

Под руководством учителя дети начинают усваивать содержание основных форм человеческой культуры (науки, искусства, морали) и учатся действовать в соответствии с традициями и новыми социальными ожиданиями людей. Именно в этом возрасте ребенок впервые отчетливо начинает осознавать отношения между ним и окружающими, разбираться в общественных мотивах поведения, нравственных оценках, значимости конфликтных ситуаций, то есть постепенно вступает в сознательную фазу формирования личности<sup>201</sup>.

С приходом в школу изменяется *эмоциональная сфера* ребенка. С одной стороны, у младших школьников, особенно первоклассников, в значительной степени сохраняется характерное и для дошкольников свойство бурно реагировать на отдельные, задевающие их, события и ситуации. Дети чувствительны к воздействиям окружающих условий жизни, впечатлительны и эмоционально отзывчивы. Они воспринимают, прежде всего, те объекты или свойства предметов, которые вызывают непосредственный эмоциональный отклик, эмоциональное отношение. Наглядное, яркое, живое воспринимается лучше всего. С другой стороны, поступление в школу порождает новые, специфические эмоциональные переживания, так как свобода дошкольного возраста сменяется зависимостью и подчинением новым правилам жизни. Ситуация школьной жизни вводит ребенка в строго нормированный мир отношений, требуя от него организованности, ответственности, дисциплинированности, хорошей

---

<sup>201</sup> Кулагина И.Ю., Колоцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. – М, 2001.



успеваемости. Ужесточая условия жизни, новая социальная ситуация у каждого ребенка, поступившего в школу, повышает психическую напряженность. Это отражается и на здоровье младших школьников, и на их поведении<sup>202</sup>.

Поступление в школу – событие в жизни ребенка, в котором обязательно приходят в противоречие два определяющих мотива его поведения: *мотив желания («хочу»)* и *мотив долженствования («надо»)*. Если мотив желания всегда исходит от самого ребенка, то мотив долженствования чаще инициируется взрослыми. Это конфликт между «хочу» и «надо». По логике, которая не раз использовалась в русских сказках, путей выбора может быть, по крайней мере, четыре: вперед, назад, налево и направо<sup>203</sup>.

- Первый путь – «надо» – это прямая дорога «вперед», во взрослую жизнь с ее нормами, требованиями и обязательствами.

- Второй путь – «хочу» – своеобразное отступление «назад», защитная регрессия к ранним детским формам поведения.

- Третий путь – «налево» – его используют так называемые «рациональные» дети, которые всеми силами стараются преобразовать школьную ситуацию таким образом, чтобы в ней вместо взрослых «надо» хозяйничали детские «хочу». Такие дети открыто сомневаются в самом содержании взрослых норм и требований, вечно что-то предлагают, изменяют исходные правила, протестуют и быстро выключаются из работы, если за ними не пошли и их не послушались. Эти дети достаточно неудобны взрослым, так как всегда имеют свое мнение и склонны противоречить взрослым (конфликтовать).

- Четвертый путь – «направо» – самый интересный. Ребенок, выбирающий этот путь, всеми силами стремится соответствовать всем тем «надо», которые следуют из конкретной

---

<sup>202</sup> Овчарова Р. В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. Университетов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.

<sup>203</sup> Никольская И.М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь, 2000.

ситуации. Но его не совсем удовлетворяет то, как у него это получается. В результате он уходит в себя и очень глубоко все переживает. У него возникают яркие, эмоционально окрашенные состояния. Его раздражают противоречия между самыми разными стремлениями, желаниями и хотениями. Ребенок не может принять себя в ситуации и поэтому более или менее осознанно стремится преобразовать не внешний, а свой внутренний психический мир, хоть как-то снять внутреннее напряжение и дискомфорт, т. е. защититься с помощью психологических механизмов. И здесь что-то у него получается, а что-то нет. И если какие-то переживания останутся плохо осознанными и неотраженными, они могут превратиться в психологические комплексы, которые мы часто наблюдаем и у взрослых людей<sup>204</sup>.

Какую бы стратегию ни избрал ребенок, неспособность соответствовать новым нормам и требованиям взрослых неизбежно заставляет его сомневаться и переживать. Поступивший в школу ребенок становится очень сильно зависимым от мнений, оценок и отношений окружающих его людей. Осознание критических замечаний в свой адрес влияет на его самочувствие и приводит к изменению самооценки.

Если до школы некоторые индивидуальные особенности ребенка могли не мешать его естественному развитию, принимались и учитывались взрослыми людьми, то в школе происходит стандартизация условий жизни, в результате чего эмоциональные и поведенческие отклонения личностных свойств становятся особенно заметными. В первую очередь, обнаруживают себя *сверхвозбудимость, повышенная чувствительность, плохой самоконтроль, непонимание норм и правил взрослых. Все больше растет зависимость младшего школьника не только от мнения взрослых (родителей и учителей), но и от мнения сверстников.* Это приводит к тому, что он начинает испытывать страхи особого рода – что его посчитают смешным, трусом, обманщиком или слабовольным. Если в дошкольном возрасте преобладают страхи,

---

<sup>204</sup> Никольская И.М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь, 2000.

обусловленные инстинктом самосохранения, то в младшем школьном возрасте преобладают социальные страхи как угроза благополучию индивида в контексте его отношений с окружающими людьми<sup>205</sup>.

В большинстве случаев ребенок приспосабливает себя к новой жизненной ситуации, и в этом ему помогают разнообразные формы защитного поведения. В новых отношениях с взрослыми и сверстниками ребенок продолжает развивать рефлексивность на себя и других. При этом, добиваясь успеха или терпя поражение, он может, по образному выражению В. С. Мухиной, попасть «в капкан сопутствующих негативных образований», испытывая чувство превосходства над другими или зависть. В то же время, развивающаяся способность к идентификации с другими помогает снять напор негативных образований и развить принятые позитивные формы общения.

Таким образом, поступление в школу ведет не только к формированию потребности в познании и признании, но и к развитию чувства личности. Ребенок начинает занимать новое место внутри семейных отношений: он – ученик, он – ответственный человек, с ним советуются и считаются. Усвоение норм поведения, выработанных обществом, позволяет ребенку постепенно превратить их в свои собственные, внутренние, требования к самому себе<sup>206</sup>.

Подводим итоги: границы младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в настоящее время с 6-7 до 9-10 лет. В этот период, как мы уже знаем, происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе.

---

<sup>205</sup> Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. Серия «Психология ребенка». – СПб.: «Издательство СОЮЗ», 2000.

<sup>206</sup> Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития : учебник для студ. высш. учеб. заведений / В. С. Мухина. – М.: Издательский центр «Академия».

Современные психологи утверждают, что с каждым годом в первые классы попадает все больше неподготовленных к обучению детей. И эта готовность скорее моральная, нежели относящаяся к умственному развитию ребенка. Сегодня среди учащихся младших классов все более развивается так называемый «синдром отчуждения». Он образовывается, когда ребенок начинает сам себе навязывать мысли о том, что в этом классе ни расположения учителей, ни дружбы сверстников он не добьется. С чем это связано? – Такое мнение может являться следствием возможной неудачи в учебе (неправильно ответил на вопрос) или насмешек со стороны одноклассников. Начинается процесс подавления собственного «Я», и это в свою очередь создает цепь последующих неудач.

Готов ли ребенок к обучению в школе? Сможет ли он влиться в ту среду, совершенно отличную от домашней?

Младший школьник чувствует, что на его хрупкие плечи вместе с рюкзачком ложится еще и определенная доля ответственности, и это его пугает. Плюс ко всему у детей младшего школьного возраста неосознанно возникает стремление к лидерству в глазах окружающих. Это чаще всего бывает вызвано влиянием средств массовой информации на ребенка, и «детской мании величия» избежать невозможно. Но это пройдет с возрастом.

Родители младших учеников нередко подходят к учителям с одной просьбой: чтобы к их чаду относились с особым вниманием. Многие не понимают, что учитель не способен разорваться между всеми своими учениками и постоянно налаживать взаимоотношения в классе. Для этого в школах работают психологи, и оптимальным вариантом было бы обратиться именно к специалисту по психологии. Он поможет найти правильное решение на таком сложном этапе воспитания<sup>207</sup>.

*Ведущей в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность. Она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе. В рамках учебной деятельности складываются психологические*

---

<sup>207</sup> Юнгман И. В. Психологические проблемы готовности детей дошкольного возраста к обучению в школе [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2015.

новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии младших школьников и являющиеся фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе. Постепенно мотивация к учебной деятельности, сильная в первом классе, начинает снижаться. Это связано с падением интереса к учебе и с тем, что у ребенка уже есть завоеванная общественная позиция ему нечего достигать. Для того чтобы этого не происходило, учебной деятельности необходимо придать новую лично значимую мотивацию. Ведущая роль учебной деятельности в процессе развития ребенка не исключает того, что младший школьник активно включен и в другие виды деятельности, в ходе которых совершенствуются и закрепляются его новые достижения<sup>208</sup>.

Согласно Л. С. Выготскому, с началом школьного обучения мышление выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка. Развитие словесно-логического, рассуждающего мышления, происходящее в ходе усвоения научных знаний, перестраивает и все другие познавательные процессы: «память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие – думающим».

На протяжении младшего школьного возраста в развитии внимания происходят существенные изменения, идет интенсивное развитие всех его свойств: особенно резко (в 2,1 раза) увеличивается объем внимания, повышается его устойчивость, развиваются навыки переключения и распределения. К 9-10 годам дети становятся способны достаточно долго сохранять внимание и выполнять произвольно заданную программу действий.

В младшем школьном возрасте и память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Суть их состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной.

---

<sup>208</sup> Сапогова Е. Е. Психология развития человека. – М.: Аспект пресс, 2001.

Младший школьный возраст сенситивен для становления высших форм произвольного запоминания, поэтому целенаправленная развивающая работа по овладению *мнемической деятельностью* является в этот период наиболее эффективной. Трудность выделения главного, существенного отчетливо проявляется в одном из основных видов учебной деятельности школьника – в пересказе текста. Ряд психологов, исследовавших особенности устного пересказа у младших школьников, заметили, что краткий пересказ дается детям гораздо труднее, чем подробный. Рассказать кратко – это значит выделить основное, отделить его от деталей, а именно этого дети не умеют<sup>209</sup>.

Отмеченные особенности мыслительной деятельности детей являются причинами неуспеваемости некоторой части учащихся. Неумение преодолеть возникающие при этом трудности в учении приводят иногда к отказу от активной мыслительной работы. Учащиеся начинают использовать различные неадекватные приемы и способы выполнения учебных заданий, которые психологи называют «обходными путями», к их числу относится механическое заучивание материала без его понимания. Дети воспроизводят текст почти наизусть, дословно, но при этом не могут ответить на вопросы по тексту. Еще один обходной путь – выполнение нового задания тем же способом, каким выполнялось какое-нибудь задание раньше. Помимо этого, учащиеся с недостатками мыслительного процесса при устном ответе пользуются подсказкой, стараются списать у товарищей и т. д.<sup>210</sup>

В этом возрасте происходит появление и другого важного новообразования – произвольного поведения. Ребенок становится самостоятельным, он сам выбирает, как ему поступать в определенных ситуациях. В основе этого вида поведения лежат нравственные мотивы, формирующиеся в этом возрасте. Он впитывает в себя моральные ценности, старается следовать

---

<sup>209</sup> Дубровина И.В. и др. Психология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А.М. Прихожан; Под ред. И. В. Дубровиной. - М., Издательский центр «Академия», 1999.

<sup>210</sup> Там же.

определенным правилам и законам. Часто это связано с эгоистическими мотивами и желанием быть одобренным взрослым или укрепить свою личностную позицию в группе сверстников. То есть поведение так или иначе, связано с основным мотивом, доминирующим в этом возрасте – мотивом достижения успеха.

С формированием у младших школьников произвольного поведения тесно связаны такие новообразования, как планирование результатов действия и рефлексия.

Ребенок способен оценить свой поступок с точки зрения его результатов и тем самым изменить свое поведение, спланировать его соответствующим образом. Появляется *смысловая и ориентировочная основа в поступках*, это тесно связано с дифференцированностью внутренней и внешней жизни. Школьник способен побороть в себе свои желания, если результат их выполнения не будет соответствовать определенным нормам или не приведет к поставленной цели. Важной стороной внутренней жизни ребенка становится его смысловая ориентировка в своих действиях. Это связано с переживаниями по поводу боязни изменения отношения с окружающими. Он боится потерять свою значимость в их глазах.

Ребенок начинает активно размышлять по поводу своих действий, утаивать свои переживания. Внешне он не такой, как внутренне. Именно эти изменения в личности часто приводят к выплескам эмоций на взрослых, желаниям сделать то, что хочется, к капризам. Негативное содержание этого возраста проявляется, в первую очередь, в нарушении психического равновесия, в неустойчивости воли, настроения и т. д.<sup>211</sup>

*Развитие личности младшего школьника зависит от школьной успеваемости, оценки ребенка взрослыми.* Ребенок в этом возрасте очень подвержен внешнему влиянию. Именно благодаря этому он и впитывает в себя знания как интеллектуальные, так и нравственные. Значительную роль в установлении нравственных норм и развитии детских интересов играет учитель, хотя степень их успешности в этом будет зависеть от типа его отношения с уче-

---

<sup>211</sup> Кулагина И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / Ун-т Рос. акад. образования. – М.: Изд-во УРАО, 1999.

никами. Другие взрослые тоже занимают важное место в жизни ребенка.

В этом возрасте дружеские отношения более интенсивные, но менее прочные. Дети учатся умению приобретать друзей и находить общий язык с разными детьми. Хотя предполагается, что способность к формированию близких дружеских отношений в некоторой степени определяется эмоциональными связями, установившимися у ребенка в течение первых пяти лет его жизни.

Дети стремятся к совершенствованию навыков тех видов деятельности, которые приняты и ценятся в привлекательной для него компании, чтобы выделиться в ее среде, добиться успеха.

В младшем школьном возрасте у ребенка развивается направленность на других людей, получившая свое выражение в *просоциальном поведении*<sup>212</sup>, учете их интересов. Просоциальное поведение очень значимо для развитой личности.

Способность к сопереживанию получает свое развитие в условиях школьного обучения потому, что ребенок участвует в новых деловых отношениях, и невольно он вынужден сравнивать себя с другими детьми – с их успехами, достижениями, поведением, и ребенок просто вынужден учиться развивать свои способности и качества.

Таким образом, *младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства.*

*Основные достижения этого возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности и являются во многом определяющими для*

---

<sup>212</sup> **Просоциальное поведение**, или «добровольное поведение, призванное приносить пользу другому человеку» – это социальное поведение, которое «приносит пользу другим людям или обществу в целом». Примером просоциального поведения является оказание помощи, совместное пользование, дарение, сотрудничество и добровольная работа. Эти действия могут мотивироваться сопереживанием или озабоченностью благополучием и правами других лиц, а также эгоистическими или практическими соображениями. Просоциальность очень важна для благосостояния социальных групп на разных уровнях



*последующих лет обучения: к концу младшего школьного возраста ребенок должен хотеть учиться, уметь учиться и верить в свои силы.*

*Полноценное проживание этого возраста, его позитивные приобретения являются необходимым основанием, на котором выстраивается дальнейшее развитие ребенка как активного субъекта познаний и деятельности. Основная задача взрослых в работе с детьми младшего школьного возраста – создание оптимальных условий для раскрытия и реализации возможностей детей с учетом индивидуальности каждого ребенка.*

Заострим наше внимание на следующих параметрах:

➤ *самоконтроль* – это способность реагировать на самого себя, контролировать свои реакции по средствам волевой регуляции. Ребенок должен уметь самостоятельно организовать и регулировать собственную деятельность. Самоконтроль является необходимым условием успешного обучения. Важно его значение для предупреждения психологических перегрузок, повышенной утомляемости. Самоконтроль считается сформированным, если ребенок умеет подчинить свое поведение правилам; сверять действия с образцом, с системой условий; изменять действия в заданных условиях;

➤ *внутренний план действий (интеллектуальное новообразование)*. Это внутреннее действие, которое помогает ребенку успешно контролировать ход решения задачи, поскольку позволяет предусмотреть возможные «шаги» при решении задачи, сопоставить разные варианты решения. Развитие внутреннего плана действий дает возможность решать задачу в «уме», во внутреннем плане, предвидеть возможные промежуточные результаты и сопоставлять действия с условиями задачи и конечной целью решения. Обеспечивает способность ориентироваться в условиях задачи, выделять среди них наиболее существенные, планировать ход решения, сравнивать, предусматривать и оценивать возможные варианты решения, ориентируясь на разные условия задачи;

➤ *рефлексия (на собственное поведение, на собственные действия)*. Это умение размышлять, заниматься самонаблюдением; самоанализ, осмысление, оценка предпосылок, условий и результатов собственной деятельности, внутренней жизни. Рефлексия (в

пер. с лат. – «обращение назад») – принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок; предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания; деятельность самопознания, раскрывающая внутреннее строение и специфику духовного мира человека. Благодаря рефлексии ребенок открывает для себя смысл своих действий, осознает свои поступки, преобразует собственные действия в результате их осмысления.

Да, младший школьный возраст – это возраст *интенсивного интеллектуального развития*. На основе интеллекта развиваются все остальные функции, происходит интеллектуализация всех психических процессов, их осознание и произвольность. Возникает произвольное и намеренное запоминание, способность произвольно сосредоточить внимание на нужном объекте, произвольно вычленять из памяти то, что нужно для решения текущей задачи; научается выделять цель, условия и средства ее достижения, появляется способность к теоретическому мышлению. Все эти достижения, и, особенно, «поворот» на самого себя (рефлексия), в результате учебной деятельности свидетельствуют о переходе ребенка к следующему возрастному периоду, который завершает детство.

**Следует запомнить: второй физиологический кризис, подвижность нервных процессов, повышенная эмоциональная возбудимость и непоседливость, физиологические трансформации, совершенствование познавательных процессов, формирование высших психических функций, эмоциональная сфера ребенка, мотив желания («хочу») и мотив долженствования («надо»), осознание критических замечаний в свой адрес, социальные страхи, напор негативных образований, произвольное поведение, мнемическая деятельность, внутренний план действий, самоконтроль, смысловая и ориентировочная основа в поступках, просоциальное поведение.**

## ***Вопросы и задания по Главе 18***

1. Какой возраст принято называть младшим школьным и что является определяющим при этом?
2. Подготовьте сообщения о физиологических и психологических особенностях младшего школьного возраста.
3. Как изменяется эмоциональная сфера ребенка этого возраста?
4. Каким образом возможно разрешение конфликта между мотивом желания и мотивом долженствования?
5. В результате чего эмоциональные и поведенческие отклонения личностных свойств младшего школьника становятся особенно заметными?
6. Что такое социальные страхи?
7. Каким образом происходит усвоение норм поведения?
8. Что, согласно Л. С. Выготскому, с началом школьного обучения выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка?
9. Подготовьте сообщения о памяти младшего школьника.
10. Как формируется произвольное поведение в этом возрасте?
11. От чего, в целом, зависит развитие личности младшего школьника?
12. Подготовьте сообщения об интеллектуальных способностях младшего школьного возраста.

## **Глава 19. Психологические особенности среднего и старшего школьного возраста. Проблемы подростка**

*Средний школьный возраст (от 9-11 до 14-15 лет) принято в психологии и в других областях знаний называть отроческим или подростковым, а еще пубертатным<sup>213</sup>. Отрочество – период жизни между детством и взрослостью. Однако, как мы понимаем, уже это простое определение содержит проблему:*

*- если начало пубертатного периода может быть с достаточной четкостью определено с помощью биологических критериев, то этого нельзя сказать о его окончании.*



*Подростки!!!*

---

<sup>213</sup> **Пубертатный период** – это время, в течение которого подрастающие мальчики или девочки проходят через процесс полового созревания. Пубертатный период включает в себя ряд физических стадий или шагов, которые приводят к достижению рождаемости и развития так называемых вторичных половых признаков, физических особенностей, связанных с взрослением (например, рост волос на лобке). Пубертатный период может также оказать влияние на психосоциальное и эмоциональное развитие подростка.

Возраст этот знаменуется бурным развитием и перестройкой социальной активности ребенка.

В психологической литературе сегодня принято разграничивать подростковый возраст и юношество. В понимании хронологических границ этих периодов нет единства. С определенной мерой условности можно считать, что «подростничество» как переходный возраст лежит в указанных выше границах, за ним следует новый этап развития – юность.

Что это значит применительно к психологии переходного возраста? Прежде всего, что натуральный ряд развития, физическое созревание нельзя рассматривать изолированно от социального ряда, то есть процессов социализации, и обратно.

В физиологии этот процесс условно подразделяется на три фазы:

1. *предпубертатный, подготовительный* период.
2. *собственно пубертатный* период, в течение которого осуществляются основные процессы полового созревания.
3. *постпубертатный период*, когда организм достигает полной биологической зрелости.

Если совместить это деление с привычными возрастными категориями, *предпубертатный период соответствует предподростковому или младшему подростковому, пубертатный – подростковому, постпубертатный – юношескому возрасту*. Однако все процессы созревания протекают крайне неравномерно и не одновременно, причем это проявляется, как на межиндивидуальном (один мальчик 14-15 лет может быть постпубертатным, другой – пубертатным, а третий – допубертатным), так и на внутрииндивидуальном уровне (разные биологические системы одного и того же человека созревают не одновременно).

Основные аспекты физического созревания – скелетная зрелость, появление вторичных половых признаков и период скачка в росте – тесно связаны друг с другом, как у мужчин, так и у женщин.

На вопрос о том, как влияет физическое развитие, включая конституциональные особенности организма и темп его созревания, на психологические процессы и свойства личности, от-

ветить нелегко, потому что влияние природных свойств невозможно выделить из совокупности социальных условий, в которых эти свойства проявляются и оцениваются. И дело не в том, что генетические факторы не имеют самостоятельного значения – возможно и даже вероятно, что определенные гены несут в себе программы развертывания и физических свойств, и некоторых особенностей темперамента и умственных склонностей индивида. Но, имея дело с поведением и сложными психологическими свойствами человека, наука не может однозначно разделить их генетические и социальные детерминанты.

Мощные сдвиги происходят во всех областях жизнедеятельности ребенка, неслучайно этот возраст и называют «переходным» от детства к зрелости, правда, путь к зрелости для подростка только начинается, он богат многими драматическими переживаниями, трудностями и кризисами. В это время складываются, оформляются устойчивые формы поведения, черты характера и способы эмоционального реагирования, которые в дальнейшем во многом определяют жизнь взрослого человека, его физическое и психологическое здоровье, общественную и личную зрелость. Вот почему так велика роль семейного окружения и школьного коллектива в обеспечении условий не затрудняющих, а, напротив, способствующих здоровому развитию личности подростка.

Подростковый возраст (отрочество) – это пора достижений, стремительного роста знаний, умений, становления нравственности, обретения новой социальной позиции. Социальное самоопределение и поиск себя неразрывно связаны с формированием мировоззрения.

Мировоззрение – это взгляд на мир в целом, система представлений об общих принципах и основах бытия, жизненная философия человека, сумма и итог всех его знаний. Познавательными (когнитивными) предпосылками мировоззрения являются усвоение определенной и весьма значительной суммы знаний (не может быть научного мировоззрения без овладения наукой) и способность индивида к абстрактному теоретическому мышлению, без чего разрозненные специальные знания не складываются в единую систему.

Становление личности включает в себя и становление относительно устойчивого образа «Я», то есть целостного представления в самом себе.

Первый, кто обратил внимание на новое социальное явление – подростковый период развития, был Я. А. Коменский<sup>214</sup>. Исходя из природы человека, он разделил жизнь подрастающего поколения на четыре возрастных периода по шесть лет каждый. Границы отрочества Коменский определил в 6-12 лет. В основу этого деления были положены возрастные особенности – отрочество, в частности, характеризуется развитием памяти и воображения с их исполнительными органами – языком и рукой. Таким образом, хотя здесь еще не приходится говорить о серьезном исследовании проблемы, следует отметить тот факт, что Коменский впервые выделил отрочество как особый период детства (хотя, и это надо помнить, вкладывал в него несколько иное понимание).

Следующий, кто обратил внимание на подростковый период развития, был Ж. Ж. Руссо (см. выше). В своем романе «Эмиль, или о воспитании», вышедшем в 1762 году, он отметил то психологическое значение, которое этот период имеет в жизни человека. Руссо, охарактеризовав подростковый возраст как «второе рождение», когда человек «рождается в жизнь» сам, подчеркнул важнейшую, на наш взгляд, особенность данного периода – *рост самосознания*.

Г. С. Абрамова отмечает, что это один из самых *недоступных* для взрослого человека миров: «*Это мир, в котором нет логики взрослой жизни, непосредственности детства, где все краски и запахи жизни, весь ее вкус и аромат, именно все и весь, обрушиваются на подростка как ливень. Последствия же ливня, как известно, бывают весьма неоднозначны – тут и сломанные ветки, и вырванные с корнем деревья, и чис-*

---

<sup>214</sup> **Ян Амос Коменский** (1592-1670) – чешский педагог-гуманист, писатель, общественный деятель, основоположник научной педагогики, систематизатор и популяризатор классно-урочной системы.

*тый воздух, и наполненная новой силой земля»*<sup>215</sup>. Удивительно, насколько точно и поэтично это определение!

Итак, интенсивный физический рост, половое развитие и переживания, с ним связанные, осязаемость проблем взрослой жизни, нарастающий груз ответственности вносят мощный диссонанс, прежде всего, в Я-концепцию подростка: меняются интересы и увлечения, наблюдается перестройка системы оценок других людей и себя, возникают вполне конкретные жизненные планы и явственно проявляются усилия по их осуществлению.

Обобщенно можно выделить следующие зоны развития и основные задачи развития в подростковом возрасте относительно четырех основных сфер: *тела, мышления, социальной жизни, самосознания*:

✓ *пубертатное развитие*. В течение относительно короткого времени тело ребенка претерпевает значительные изменения. Это влечет за собой две основные задачи: необходимость реконструкции телесного образа «Я» и построение мужской или женской идентичности; постепенный переход к взрослой сексуальности;

✓ *когнитивное развитие*. Развитие интеллектуальной сферы подростка характеризуется качественными и количественными изменениями, которые отличают его от детского способа познания мира. Становление когнитивных способностей отмечено следующими основными достижениями: развитием способности к абстрактному мышлению и расширением временной перспективы;

✓ *преобразование социализации*. Преобладающее влияние семьи постепенно заменяется влиянием группы сверстников, выступающей источником референтных норм поведения и получения определенного статуса. Эти изменения протекают в двух направлениях, в соответствии с двумя задачами развития:

---

<sup>215</sup> Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 1999.



освобождение от родительской опеки, постепенное вхождение в группу сверстников;

✓ *становление идентичности*. Становление психосоциальной идентичности, лежащее в основе феномена подросткового самосознания, включает в себя три основные задачи развития: осознание временной протяженности собственного Я, включающей детское прошлое и определяющей проекцию себя в будущее; осознание себя как отличающегося от интериоризованных родительских образов; осуществление системы выборов, которые обеспечивают цельность личности (профессии, гендерной идентичности и идеологических установок)<sup>216</sup>.

Но остались открытыми вопросы:

Какова же *ведущая деятельность* этого периода жизни?

*При каком содержании/наполнении* возможно обеспечить подростку удовлетворение потребностей в познании себя, утверждения своего Я, определения своего места в системе общественных отношений?

*Каковы психолого-педагогические условия преодоления кризиса отрочества?*

Д. Б. Эльконин полагал, что *ведущей деятельностью* в подростковом возрасте является *общение со сверстниками*. Построенное на основе полного доверия и общности внутренней жизни, личное общение становится той деятельностью, внутри которой у подростков оформляются взгляды на жизнь, на отношения между людьми, на свое будущее.

В. В. Давыдов в качестве ведущей для подростков определяет *общественно значимую деятельность*, включающую в себя такие ее виды, как трудовая, учебная, общественно-организационная, спортивная и художественная. Осознавая социальную значимость собственного участия в реализации этих видов деятельности, подростки вступают в новые отношения между собой, самостоятельно развивая средства общения друг с другом.

На сегодняшний день существует множество фундаментальных исследований, гипотез и теорий подросткового возраста.

---

<sup>216</sup> Сапогова Е. Е. Психология развития человека. – М.: Аспект пресс, 2001.

«Открытие» подросткового возраста в научной психологии принадлежит С. Холлу (см. выше). Основываясь на разработанной им *теории рекапитуляции*, С. Холл полагал, что *подростковая стадия в развитии индивида соответствует эпохе романтизма в истории человечества и воспроизводит эпоху хаоса, когда природные устремления человека сталкиваются с требованиями социальной жизни*. Согласно его представлениям, наиболее характерной чертой подростка является *противоречивость поведения*. Холл ввел в психологию представление о подростковом возрасте как *кризисном периоде развития*. Кризисные, негативные явления подросткового возраста ученый связывал с переходностью, промежуточностью данного периода в онтогенезе.



*Лишние слова не нужны...*

Для сторонников психоанализа пубертатный период связан с неизбежным возрождением конфликтов *эдипова комплекса*<sup>217</sup> – с наступлением отрочества активизируются все проблемы, отражающие влечения к родителю противоположного пола.

Как С. Холла, так и З. Фрейда принято считать сторонниками *биологического универсализма* в подходе к отрочеству: кризис подросткового возраста они считали явлением неизбежным и универсальным из-за его биологической предопределенности, связанной с половым созреванием.

Культурно-антропологические исследования М. Мид выявили определяющее значение *культурных факторов* в развитии подростков. Изучение ею детей аборигенов острова Самоа показало, что конфликты и кризисы в их развитии отсутствуют, тревоги и стрессы им неизвестны; напротив, этот период жизни протекал у них бесконфликтно, в атмосфере беззаботности. Исследования М. Мид поставили под сомнение теорию биогенетического универсализма в объяснении характера развития в подростковом возрасте. Было установлено, что *биологическое развитие в онтогенезе представляет собой константный фактор, протекает в целом везде одинаково, но психологически подростки из разных культур существенно отличаются друг от друга.*

К. Левин поставил отрочество в контекст социальной психологии: подросток, выпешший из мира детей и не дошедший до мира взрослых, оказывается *между социальными группами, «неафриканизированным»*, что, собственно, и порождает особую подростковую субкультуру.

В культурно-духовном контексте подростковый возраст рассматривал немецкий философ, психолог и педагог Э. Шпранг-

---

<sup>217</sup> **Эдипов комплекс** – понятие, введенное в психоанализ Зигмундом Фрейдом, обозначающее бессознательное или сознательное сексуальное влечение к родителю противоположного пола и амбивалентные (двойственные) чувства к родителю того же пола. В общем же смысле, эдипов комплекс обозначает имманентное, соответствующее биполярному расположению, универсальное бессознательное эротическое влечение ребенка к родителю. Данное понятие является одним из ключевых в психоаналитической теории.

гер<sup>218</sup>. Содержание подросткового возраста, по его мнению, составляет *вращание человека в культуру, в дух данной эпохи*<sup>219</sup>. Широкое признание в психологии получило его представление о разнотипном характере перехода подростка во взрослую жизнь:

- 1 тип характеризуется резким, бурным, кризисным течением, переживается подростком как второе рождение, в итоге которого возникает новое Я;

- 2 тип – плавный, медленный, постепенный рост, когда подросток приобщается к взрослой жизни без глубоких и серьезных сдвигов в собственной личности;

- 3 тип представляет собой такой процесс развития, при котором подросток сам активно и сознательно формирует и воспитывает себя, преодолевая усилием воли внутренние тревоги и кризисы. Он характерен для подростков с высоким уровнем самоконтроля и самодисциплины.

Ш. Бюлер определяет подростковый возраст как *период созревания*, когда человека становится *половозрелым*. Основная его характеристика – то, что Ш. Бюлер называет *психической пубертатностью*. Допубертатный период она считает детством, а заключительную часть пубертатного периода – юностью. *Психическая пубертатность связана с вызреванием биологической потребности – потребности в дополнении, которая выводит подростка из состояния самоудовлетворенности и спокойствия и побуждает к поискам сближения с существом другого пола.*

---

<sup>218</sup> Эдуард Шпрангер (1882-1963) – немецкий философ, психолог, педагог. Профессор в Лейпциге (с 1918 г.), Берлине (с 1920 г.), Тюбингене (с 1946 г.). Развивал идеи структурной психологии, делал ударение на целостную психическую жизнь как уникальную структуру, которая не сводится к элементарным процессам.

<sup>219</sup> Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Три-вола, 1998.



Э. Штрайгер

В. Штерн рассматривал подростковый возраст как один из этапов *формирования личности*. По его мнению, в формировании личности важно то, какая ценность переживается человеком как наивысшая, определяющая жизнь. Переходный возраст, по Штерну, характеризуется не только особой направленностью мыслей и чувств, стремлений и идеалов, но и особым образом действий. Он называет его *«серьезной игрой»* и описывает как промежуточный между детской игрой и серьезной ответственной деятельностью взрослого. Примерами таких игр могут служить игры любовного характера, выбор профессии и подготовкой к ней, занятия спортом и участие в юношеских организациях.

Эклектическое объединение разных аспектов развития послужило базой и для разработки понятия *«задачи развития»*, которые широко используются современными (особенно западными) психологами. Наиболее четко эти задачи сформулированы таким образом:

❖ достижение зрелых отношений с лицами противоположного пола;

- ❖ достижение социально приемлемой взрослой сексуальной роли;
- ❖ приспособление к изменениям своего физического состояния;
- ❖ принятие и эффективное использование своего тела;
- ❖ достижение экономической независимости;
- ❖ выбор профессии и подготовка к профессиональной деятельности;
- ❖ подготовка к браку и семейной жизни;
- ❖ развитие интеллектуальных способностей и идеологических концептов, необходимых для компетентного участия социальной жизни;
- ❖ достижение социально ответственного поведения;
- ❖ выработка комплекса ценностей, в соответствии с которыми строится поведение.

Подростковый кризис часто объясняется тем, что в короткий период времени происходит слишком много глубоких изменений. Адаптация к этим изменениям и составляет задачи развития подростка.

Культурно-историческая традиция в изучении особенностей и закономерностей развития в подростковом возрасте была продолжена *Л. С. Выготским*. Он рассматривал проблему *интересов подростков*, называя ее ключом ко всей проблеме психического развития в этом возрасте, так как здесь происходит разрушение и отмирание старых интересов и возникновение новых. *Л. С. Выготский* описал несколько основных групп интересов подростка, которые он назвал доминантами:

- «*эгоцентрическая доминанта*» – интерес подростка к собственной личности;
- «*доминанта дали*» – установка подростка на обширные, большие масштабы, которые для него гораздо более субъективно приемлемы, чем ближние, текущие, сегодняшние;
- «*доминанта усилия*» – тяга подростка к сопротивлению, преодолению, к волевым напряжениям, которые проявляются в упорстве, борьбе против взрослых, протесте и других негативных проявлениях;

- «доминанта романтики» – стремление подростка к неизвестному, рискованному, к приключениям, к героизму. Существенные изменения происходят в этом возрасте в развитии воображения: на передний план выходят фантазии, мечты<sup>220</sup>.

А. С. Выготский центральным и специфическим новообразованием отрочества считал *чувство взрослости* – возникающее представление о себе как уже не о ребенке. Подросток начинает чувствовать себя взрослым, стремится им быть и считаться. Свообразие заключается и в том, что подросток отвергает свою принадлежность к детям, но полноценной взрослости еще нет, хотя появляется потребность в признании ее окружающими.

В концепции А. Б. Эльконина подростковый возраст связан с новообразованиями, возникающими из ведущей деятельности предшествующего периода. Учебная деятельность разворачивает подростка от направленности на мир к направленности на самого себя, и центральным становится вопрос «Что я такое?». В связи с этим вновь возникают трудности в отношениях с взрослыми; ребенок стремится войти в детские компании; иногда он начинает вести дневник, в котором находит свободное убежище, место для самовыражения, самоисследования, где никто и ничто его не стеснит<sup>221</sup>.

Избавление от родительской опеки тоже является *универсальной психологической целью подросткового возраста*. Подросток начинает сопротивляться требованиям, которые раньше выполнял, обижается и протестует при попытках ограничить его самостоятельность, отсутствие учета его интересов, требований, желаний. У него обнаруживается *обостренное чувство собственного достоинства*, он претендует на большее *равноправие с взрослыми*. Существовавший в детстве прежний тип отношений, отражающий ассиметричное, неравноправное положение ребенка, становится для подростка неприемлемым, не соответствующим его представлениям о собственной взрослости. Создается спе-

---

<sup>220</sup> Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Три-вола, 1998.

<sup>221</sup> Эльконин А. Б. Избранные психологические труды. – Москва, 1989.

пифическая для этого возраста ситуация: *права взрослых он ограничивает, а свои расширяет и претендует на уважение его личности и человеческого достоинства, на доверие и предоставление самостоятельности, то есть на признание взрослыми его равноправия с ними.* Старые способы постепенно вытесняются новыми, но они одновременно и сосуществуют. Это создает большие трудности и для взрослых, и для подростков. Характер смены прежнего типа отношений на новый во многом зависит от того, кто является инициатором этой смены – при *инициативе взрослого* существует принципиальная возможность оптимизировать этот процесс и избежать трудностей; при *инициативе подростка* вероятность возникновения конфликтов велика и зависит от существующего у взрослого отношения к подростку – *еще* как к ребенку или *уже* как к достаточно взрослому и ответственному. Подросток становится инициатором смены отношений, когда у него возникает чувство взрослости, и если отношение взрослого к нему не меняется, то такое *рассогласование* в оценке степени взрослости подростка выступает в качестве противоречия, способного породить конфликт.

Для подросткового возраста характерен *приоритет детского сообщества над взрослыми.* Именно здесь складывается новая *социальная ситуация развития*, здесь осваивается область моральных норм, на основе которых строятся социальные взаимоотношения.

*Общение со сверстниками* настолько значимо в отрочестве, что Д. Б. Эльконин и его коллеги предложили придать ему статус *ведущей деятельности* этого возраста. Положение принципиального равенства детей-сверстников делает общение с ними особенно привлекательным для подростков, и даже развитое общение с взрослыми не способно его заменить.

Физические, психологические и социальные перемены в жизни подростки стремятся обсудить с теми, кто переживает аналогичные чувства, то есть, конечно, со своими сверстниками. Крут их играет основную роль, как мы уже сказали, в социальном развитии подростка. В общении с ровесниками подросток испытывает себя и определяет – кто он есть и кем хочет стать.



Он фиксирует внимание на том, как выглядит, какие черты характера делают его популярным в различных группах сверстников. В ходе интенсивного общения и взаимодействия в группах сверстников осуществляется интеграция получаемой о себе разнообразной интеграции получаемой о себе разнообразной информации в целостную непротиворечивую личность<sup>222</sup>.

Отношения со сверстниками выделяются в сферу *личной жизни*, обособленной от влияния, вмешательства взрослых. Здесь проявляются:

- стремление к общению и совместной деятельности со сверстниками, желание иметь друзей и жить с ними общей жизнью;
- желание быть принятым, признанным, уважаемым сверстниками благодаря его индивидуальным качествам.

В сверстниках подросток ценит качества товарища и друга, сообразительность и знания (*а не успеваемость*), смелость, умение владеть собой. *Отношения с другом, ровесником являются предметом особых размышлений подростков, внутри которых корректируются самооценка, уровень притязаний. Такое общение – особая деятельность, предметом которой является другой человек, а содержанием – построение взаимоотношений и действий в них. Внутри этой деятельности происходит познание подростком другого человека и самого себя и развиваются средства такого познания.*

Сложность и противоречивость внутреннего мира подростка взрослый должен понять и именно на основе этого понимания строить свои отношения с ним.

Взрослый должен быть/стать другом подростка, но другом особым, отличным от друга-сверстника. Это обусловлено не только различием социальных позиций взрослого и взрослеющего человека (один уже имеет определенный круг обязанностей и вытекающие из них права; другой еще только стремится получить эти права, имея довольно смутные представления об обязанностях), но и той особой психологической функцией,

---

<sup>222</sup> Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995.

которую должен выполнять взрослый<sup>223</sup>. Взрослый – друг-руководитель. Его задача – помочь подростку познать себя, оценить свои способности и возможности, найти свое место в сложном мире взрослых.

Наличие взрослого друга – важнейшее условие нормального развития, правильного формирования личности ребенка в самый трудный период его жизни. Потребность во взрослом друге очень остра у подростка. В семье, в школе, в каких-то других сферах общения – везде он ищет такого друга! А где он его найдет, кем тот окажется, во многом зависит от того, какова атмосфера в семье, каков микроклимат отношений, окружающий подростка.

*Подростку необходима совместная деятельность с взрослыми.* При этом у них должны быть общие интересы, увлечения. Содержание такого сотрудничества может быть самым различным. Подросток может быть помощником родителей в домашних делах. Взрослый может приобщить подростка к своим занятиям и интересам или разделить интересы и увлечения самого подростка. Увлечение искусством, совместное посещение кино и театра, обсуждение литературных новинок, помощь в конструировании, лепке – это далеко не полный перечень тех сфер, в которых взрослый может быть вместе с подростком. Надо подчеркнуть, что именно совместная деятельность подростка и взрослого рождает общность переживаний, чувств, настроений, облегчает контакты с подростком, рождает эмоциональную и духовную близость.

В совместных занятиях не только родителям открывается характер сына или дочери, и дети лучше узнают своих родителей. Подросток постигает сложный духовный мир взрослых, глубину их мыслей и переживаний, учится чуткому и заботливому отношению к людям<sup>224</sup>.

---

<sup>223</sup> Зайцева И. А., Кукушин В. С., Ларин Г. Г., Румега Н. А., Шатохина В. И. Коррекционная педагогика. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ».

<sup>224</sup> Кулагина И.Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология. – М., 2001.

Многое давая ребенку, родители вправе много и спрашивать с него. Он может и должен быть внимателен ко всем членам семьи. Атмосфера в семье должна быть такой, чтобы чуткость и отзывчивость становились у него привычкой, своего рода потребностью. Только в обстановке взаимного уважения, взаимной заботы и помощи, доверия и искренности уважительное отношение к людям станет привычной формой поведения подростка.

Ошибку совершают те родители, которые, боясь перегрузки детей в учении, освобождают их от каких-либо обязанностей в семье. Это крайность, приводящая, как правило, к нежелательным последствиям: развиваются эгоизм, пренебрежение к труду.

Расширяя обязанности подростка, нельзя забывать о том, что он должен иметь в семье и определенный, более широкий, чем младший школьник, круг прав. Основанием для этого служат его возрастающие возможности. Подросток может участвовать в обсуждении семейных и общественных дел, в разговорах и беседах о литературе, искусстве. Уважительно относитесь к его мнению. Подросток чутко реагирует на отношение к нему взрослых в семье и готов активно отстаивать свое главное право – право на уважение.

В подростковом возрасте возникает повышенный интерес к внутреннему миру человека, к его чувствам и переживаниям. Подросток стремится ответить на вопрос: что значит быть взрослым? Он проводит параллели между своими поступками и поведением взрослых, начинает нетерпимо относиться к тому, на что раньше не всегда обращал внимание: к действительным или мнимым попыткам взрослых ущемить его достоинство или право, к тону приказа или излишнему проявлению родительской нежности. Его может обидеть как то, так и другое<sup>225</sup>.

Подростки задают взрослым множество вопросов, многим хотят с ними поделиться. Равнодушие взрослых для них мучительно. Родители должны проявлять постоянный интерес к учебе подростка, к его труду, увлечениям, переживаниям и меч-

---

<sup>225</sup> Кон И. С. Психология старшеклассника. – СПб.: Питер, 2006.

там и в то же время беседовать с ним о своей работе, друзьях, интересах. Отсутствие взаимного доверия не только обижает подростка, но и наносит значительный ущерб его общему, духовному развитию. Когда подросток идет с вопросами или сомнениями, нельзя говорить ему «нет», ссылаться на занятость и отсутствие времени. Стремление ребенка поговорить с родителями по душам надо всячески поддерживать и укреплять. Неудовлетворенная потребность поделиться с отцом или матерью сокровенными мыслями и переживаниями заставляет подростка искать «поверенного» вне семьи. Им может оказаться человек случайный, с сомнительной репутацией, который поведет подростка по неверному пути<sup>226</sup>. В таких случаях задуматься над своими взаимоотношениями с сыном или дочерью заставляют родителей уже какие-либо серьезные проступки детей. Иногда это бывает слишком поздно.

Поскольку подростковый возраст – это период интенсивного формирования самооценки, очень важно, чтобы в семье правильно относились к успехам и возможностям ребенка. Если захваливание ведет к самоуверенности и зазнайству, то недооценка возможностей и способностей подростка может привести к развитию пассивности, замкнутости, неуверенности в себе. Следует бережно, с пониманием относиться к внутреннему миру подростка, его переживаниям, увлечениям. Уметь выслушать подростка, согласиться с ним, если он прав, переубедить, если ошибается<sup>227</sup>.

Требования, предъявляемые подростку, должны быть разумно аргументированы. Выбор воспитательных воздействий, средств поощрения и наказания должен определяться замечательной формулой, предложенной А. С. Макаренко: *«Как можно больше требований к человеку, но и как можно больше уважения к нему»*.

Если говорить об интеллектуальном развитии подростка, то следует отметить, что основная разница между маленьким школьником и подростком, легко обнаруживаемая даже самым

---

<sup>226</sup> Кон И. С. Психология старшеклассника. – СПб.: Питер, 2006.

<sup>227</sup> Анциферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы. – М., 1981.

поверхностным наблюдением над их поведением – общеизвестная склонность подростка и юноши к рассуждениям. Это эпоха *рассуждающего мышления*<sup>228</sup>.

Подростковый возраст – возраст проблем, рассуждений и споров. Находящаяся в разгаре своего созревания функция *мышления* начинает проявлять себя с большой энергией. Подростки просто забрасывают в школе учителей вопросами, а дома усиленно думают над решением труднейших вопросов. Дружить для них сейчас – в значительной степени – значит иметь партнеров для рассуждений, а содержание их предмета в большей мере состоит из рассуждений и доказательств. И в школе, и вне школы они уже имеют репутацию спорщиков, причем, в этих спорах большое место занимает доказательство своих собственных положений. Порой мышление проявляется с такой избыточной энергией, что производит впечатление игры: спорят ради спора, рассуждают, чтобы рассуждать, и думают над проблемами с виду эксцентричными. И, тем не менее, это мышление, вполне неплохо отражающее связи объективного материального мира и уже в значительной степени историческое, еще имеет ряд крупных недостатков. Абстрактное мышление подростка еще далеко от полной зрелости. В подростковом возрасте лишь начинается интенсивное развитие абстрактных понятий, затем продолжающееся с еще большей интенсивностью в юношеском возрасте. И, скажем, как ни интенсивно развивается мышление подростка, как ни сильно оно вышло за пределы личных, ограниченных местом и временем, восприятий, как ни активно проявляет оно себя по отношению к самому восприятию и памяти, все же оно недостаточно широко и глубоко, недостаточно всесторонне. На этом мышлении лежит пока тень непреодоленной метафизичности, ему не хватает в должной мере диалектичности. Подростку недостает философ-

---

<sup>228</sup> Блонский П. П. Психология и педагогика. Избранные труды. – М.: «Юрайт», 2016.

ского мышления. Мышление в онтогенезе, как и в филогенезе, развивается позднее ряда многих других функций<sup>229</sup>.

Влияние школы на мышление, начинающееся с первого дня поступления ребенка в школу, особенно ярко проявляется в подростковом возрасте. Пожалуй, и ни в каком другом возрасте не бывают люди так сходны друг с другом по содержанию и приемам мышления, как в средних классах (в младших классах еще продолжают сказываться разнообразие личного опыта дошкольника и дошкольной среды). В старших классах, а еще в большей степени при окончании школы, разнообразие создается рядом других причин – одна из них – жизненные установки и интересы общественно определившегося человека. Другая причина – разнообразие степени и характера «втянутости» в практическую жизнь: заботы о будущем, жизненные затруднения и т.п. – при прочих равных условиях это побуждает человека думать! Наконец, третья причина – разнообразие внешкольной жизни и послешкольного образования, чтение и т. п.<sup>230</sup>

Ключом ко всему комплексу проблем развития мышления в переходном возрасте является тот установленный рядом исследований факт, что подросток впервые овладевает процессом образования понятий, что он переходит к новой и высшей форме интеллектуальной деятельности – к мышлению в понятиях<sup>231</sup>.

Это центральное явление всего переходного возраста, и недооценка, попытка оттеснить на задний план изменения интеллектуального характера по сравнению с эмоциональными и другими сторонами кризиса, присущие большинству современных теорий переходного возраста, объясняются, в первую очередь, тем, что образование понятий представляет собой в высшей степени сложный процесс, отнюдь не аналогичный

---

<sup>229</sup>Возрастные возможности усвоения знаний / Под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. – М., 1966.

<sup>230</sup> Там же.

<sup>231</sup> Выготский Л. С. Развитие мышления подростка и образование понятий // Мышление и речь. – М.-Л.: Соцэкгиз, 1934.

простому вызреванию элементарных интеллектуальных функций, а потому не поддающийся внешнему констатированию, определению на глаз. Перемены, совершающиеся в мышлении подростка, овладевающего понятиями – это в огромной степени перемены внутреннего, интимного структурного характера, часто не выявляющиеся вовне, не бросающиеся в глаза наблюдателю. Этот процесс знаменует собой действительно революционные изменения как в области содержания, так и в области форм мышления. Именно высшие формы мышления, в частности, логическое мышление, раскрываются в своем значении перед подростком<sup>232</sup>.

Ум подростка, скорее, тяготеет к конкретным, и конкретные научные дисциплины – естествознание, ботаника, зоология и т.д., отходят задний план, уступая место философским вопросам естествознания, происхождения мира, человека и смысла человеческой жизни и смерти и т.п. Точно так же отходит на второй план интерес к историческим рассказам, событиям. Место их теперь уже все больше занимает политика, которой подросток очень интересуется<sup>233</sup>.

Наконец, со всем этим хорошо согласовывается и то, что подросток часто охладевает к столь любимому ребенком в предпубертатном возрасте искусству, как рисование. Самое абстрактное искусство – музыка – теперь и самое любимое подростком, что часто совсем не одобряется родителями и учителями (особенно в плане конкретных музыкальных пристрастий).

Развитие социально-политического мирозерцания, если так можно выразиться, конечно, не исчерпывает собой всех изменений, которые происходят в эту эпоху в содержании мышления подростка. Это только одна, может быть, наиболее яркая и значительная часть происходящих изменений. Подросток, переходя к адекватному освоению такого содержания, которое может быть представлено во всей полноте и глубине только в понятиях, начинает активно и творчески участвовать в различ-

---

<sup>232</sup> Выготский Л. С. Развитие мышления подростка и образование понятий // Мышление и речь. – М.-Л.: Соцэкгиз, 1934.

<sup>233</sup> Там же.

ных сферах культурной жизни, которые жизнь раскрывает перед ним<sup>234</sup>.

И мир внутренних переживаний, закрытый от ребенка раннего возраста, сейчас раскрывается перед подростком и составляет чрезвычайно важную сферу в содержании его мышления.



### *Акселерация?*

Принято считать, что подростки, больше чем дети всех других школьных возрастов, характеризуются слабостью воли. Они недостаточно организованы, легко пасуют перед трудностями, легко поддаются чужому влиянию, часто ведут себя вопреки усвоенным требованиям и правилам поведения. Правда, это больше относится к младшему подростку, но и в старшем подростковом возрасте встречается много детей с такими

---

<sup>234</sup> Выготский Л. С. Развитие мышления подростка и образование понятий // Мышление и речь. – М.-Л.: Соцгиз, 1934.



особенностями<sup>235</sup>. Не меняет дела и *акселерация*<sup>236</sup>. Напротив, на фоне ускоренного физического развития недоразвитие волевых процессов особенно бросается в глаза.

Специфика социальной ситуации развития подростка заключается в расхождении, с одной стороны, между требованиями жизни и его интересами, с другой – между его возможностями и собственными требованиями к себе<sup>237</sup>. Такое расхождение требует уже достаточно высокого уровня развития воли, которого чаще всего подростки еще не достигают. Знание этой специфики позволяет понять поведение детей подросткового возраста, их психологические особенности, их переживания, что, в свою очередь, необходимо для построения всей системы воспитательных воздействий в этот трудный («критический») период детского развития. У подростков возникает острая борьба мотивов (делать, что надо или что хочется), после чего происходит создание намерения и, наконец, его исполнение. Однако такого рода произвольное поведение является очень сложным и требует такой перестройки мотивационной сферы, в результате которой значимый мотив приобретает большую силу и побеждает все другие действующие на данный момент мотивы<sup>238</sup>.

Изучение процесса такой перестройки обнаруживает, что в этих случаях человек прибегает к взвешиванию всех *за* и *против* того или иного своего поступка. В результате часто удается усилить тот мотив, который обеспечивает волевое поведение.

---

<sup>235</sup> Божович Л. И. Развитие воли в онтогенезе // Проблемы формирования личности. - М.; Воронеж, 1995.

<sup>236</sup> **Акселерация** (от лат. *acceleratio* – ускорение) – наблюдающееся за последние 150 лет ускорение физического развития детей, включающее различные анатомические и физиологические проявления (увеличение веса и роста новорожденных, сокращение сроков полового созревания). Считается, что акселерация обусловлена влиянием как биологических, так и социальных факторов, в частности, более интенсивным информационным воздействием (хотя мнения на этот счет расходятся).

<sup>237</sup> Божович Л. И. Проблемы формирования личности. – М., 1995.

<sup>238</sup> Божович Л. И. Развитие воли в онтогенезе // Проблемы формирования личности. – М.; Воронеж, 1995.

Причем, решающую роль в этом играет умение предвидеть последствия тех поступков, среди которых производится выбор. Процесс выбора, создание намерения и его исполнение у подростков, обнаружили имеющиеся здесь специфические трудности.

Прежде всего, у детей этого возраста очень ярко выражено стремление подбирать аргументы в пользу эмоционально более привлекательного поведения за счет поведения необходимого, требуемого. Иначе говоря, у подростков сильные эмоции гораздо чаще, чем у взрослых, блокируют разумное решение. Например, когда школьнику надо сделать выбор между тем, сесть ли ему за приготовление уроков или продолжать увлекательное чтение, он незаметно для себя начинает подбирать аргументы в пользу чтения. Кроме того, подростки плохо умеют учитывать последствия совершенных поступков. Не только у младших, но даже у старших подростков круг предвидимых ими последствий очень ограничен. Они часто не способны учесть, как скажется их поведение на окружающих (какие у них могут возникнуть трудности, переживания); в основном, они учитывают последствия только для себя<sup>239</sup>. Кроме того, подростки, как правило, не умеют предвидеть те последствия поступка, которые зависят не от объективных обстоятельств, а от собственного психологического или даже физического состояния. Например, откладывая на потом выполнение неинтересного дела (уроки, уборка, и т. п.) и точно рассчитав, что по времени это сделать успеют, они, тем самым, не учитывают, что потом у них будет еще меньше желания работать.

Различного рода трудности преследуют подростка и при создании и исполнении намерения. Успешной регуляции своего поведения здесь мешает целый ряд особенностей личности. Например, под влиянием товарищей или какого-нибудь мимолетного влечения подросток может принять решение систематически делать зарядку. Но если эта эмоция ослабевает, то у

---

<sup>239</sup> Божович Л. И. Развитие воли в онтогенезе // Проблемы формирования личности. – М.; Воронеж, 1995.

подростка, предоставленного самому себе, намерение оказывается невыполнимым.

Все сказанное объясняет то, почему подростки проявляют «слабость воли», причем, кажется, даже ярче, чем дети младшего возраста – последние достигают произвольного поведения без указанного «механизма», непосредственно, либо в результате аффективного стремления сохранить и утвердить свою позицию, либо под влиянием тоже очень аффективного стремления заслужить похвалу<sup>240</sup>.

Отметим, смена деятельности, развитие общения перестраивают и всю познавательную, интеллектуальную сферу подростка.

Появляется дифференцированное отношение к учителям, и одновременно развиваются средства познания другого человека. Одна группа критериев касается качества преподавания, другая – особенностей отношений учителя к подросткам. В 7-8 классах дети очень ценят эрудицию учителя, свободное владение предметом, и не любят тех, кто отрицательно относится к самостоятельным суждениям учащихся.

В подростковом возрасте расширяется и содержание понятия «учение». В него вносится элемент самостоятельного интеллектуального труда, направленного на удовлетворение индивидуальных интеллектуальных потребностей, выходящих за рамки учебной программы. Приобретение знаний для части подростков становится субъективно необходимым и важным для настоящего и подготовки к будущему. Именно в этом возрасте появляются новые мотивы учения, связанные с формированием жизненной перспективы и профессиональных намерений, идеалов и самосознания. Учение для многих приобретает *личностный смысл* и превращается в самообразование<sup>241</sup>.

Но самые существенные изменения происходят в личностной сфере:

---

<sup>240</sup> Божович Л. И. Развитие воли в онтогенезе // Проблемы формирования личности. – М.; Воронеж, 1995.

<sup>241</sup> Сапогова Е. Е. Психология развития человека. – М.: Аспект пресс, 2001.

- *формирование черт взрослости, чувства взрослости.* Усвоение различных образцов взрослости происходит в практике отношений с взрослыми, путем самовоспитания и самообразования. Подражание внешним проявлениям взрослости. Сравнение подростка на взрослых проявляется в стремлении походить на них внешне, приобщиться к разным сторонам их жизни и деятельности, приобрести их особенности, качества, умения и привилегии. Прежде всего, это касается тех прав, обладание которыми выделяет взрослых по внешнему облику и манере поведения. В совокупности они представляют отличительные признаки внешней взрослости;

- *ориентация на качества взрослого.* Проявляется в стремлении приобрести его качества, освоить взрослые умения. Мальчики начинают развивать в себе качества «настоящего мужчины» (силу, смелость, настойчивость, волю и т. д.). У девочек существует готовность овладеть некоторыми женскими умениями (приготовление пищи, стирка и т. д.);

- *взрослый как образец деятельности.* Развитие ценной по содержанию социальной зрелости происходит в условиях сотрудничества взрослого с подростком в разных видах деятельности, когда подросток ориентируется на взрослого как на образец и выступает в качестве помощника. Участие в труде рядом и наравне с взрослыми, при оказании полного доверия с их стороны, формирует у подростка чувство ответственности, самостоятельности, умение думать и заботиться о других людях, чуткость и внимательность, точность и последовательность;

- *интеллектуальная взрослость* выражается в стремлении подростка что-то знать и уметь по-настоящему, расширять свой кругозор. Необходимость в новых знаниях, выходящих за пределы школьной программы, удовлетворяется самостоятельно, путем самообразования<sup>242</sup>.

Чувство взрослости выражает уже новую жизненную позицию подростка по отношению к людям и миру, определяет специфическое направление и содержание его социальной

---

<sup>242</sup> Сапогова Е. Е. Психология развития человека. - М.: Аспект пресс, 2001.

активности, систему новых стремлений, переживаний, аффективных реакций.

Вступление ребенка в отрочество знаменуется *качественным сдвигом в развитии самосознания*, характерной чертой которого является появление у подростков способности и потребности познать самого себя как личность, обладающую именно ей, в отличие от других людей, присущими качествами. Блокирование указанных потребностей и составляет основу кризиса подросткового возраста<sup>243</sup>.

Конец детства и начало отрочества отмечены общим биологическим событием – *физиологическим пубертатом*: в течение относительно короткого периода тело ребенка претерпевает множество морфологических и физиологических изменений, сопровождаемых глубокими преобразованиями внешности. Центральную роль в становлении личности играет так называемый *образ тела*. Скорость, с которой происходят соматические перемены, ломает детский образ и требует построения нового телесного «Я». Эти изменения ускоряют смену психологических позиций, которую должен совершить подросток – наступление физической зрелости, очевидное и для самого подростка и для его окружения, делает невозможным сохранение детского статуса<sup>244</sup>.

Исследования показывают, что в это время резко возрастает уровень тревожности, озабоченности и неудовлетворенности в отношении своей внешности. Подростку предстоит приспособиться к своему телесному, физическому облику. От отрицания себя телесного через кризисные переживания и «подвиги» физического самосовершенствования он должен прийти к приня-

---

<sup>243</sup> Слободчиков В.И., Исаев Е. И. Основные ступени развития субъектности человека// Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. - М.: Школа-Пресс, 1995.

<sup>244</sup> Сапогова Е. Е. Психология развития человека. - М.: Аспект пресс, 2001.

тию уникальности своей телесной оболочки и принять ее как единственно возможное условие своего материального бытия<sup>245</sup>.

Для подростков достаточно остро выступает феномен взаимодействия «Мы» и «Я». Отроческое «Мы» и Отроческое «Я» нередко противоборствуют в рамках самосознания, что проявляется в отдельных поступках и общей линии поведения.

«Мы» – это способность к идентификации с другими, умение слиться со всеми в эмоциональных ситуациях и в ситуациях социального выбора; это умение понять себя как часть единого, это способность обрести радость от пребывания в конкретной общности.

«Я» – это способность к обособлению от других; это умение остаться наедине с собой, выйти из ситуации групповой соединенности; это умение понять себя как уникальную, ни на кого не похожую личность.

«Мы» и «Я» – социальное общее и социальное индивидуальное – две стороны человеческой сущности, которые в развитой личности представлены полно и уникально. Подросток стремится познать и пережить обе ипостаси, чтобы обрести себя между этими двумя полюсами<sup>246</sup>.

**Следует запомнить: отрочество, предпубертатный, постпубертатный, новая социальная позиция, устойчивый образ «Я», рост самосознания, преобразование социализации, когнитивное развитие, становление идентичности, трудовая, учебная, общественно-организационная, спортивная и художественная общественно значимые деятельности, эпоха хаоса, подростковая субкультура, Э.Шпрангер, половозрелость, «серьезная игра», «эгоцентрическая доминанта», «доминанта дали», «доминанта усилия», «доминанта романтики», обостренное чувство собственного достоинства, рассогласование, господство**

---

<sup>245</sup> Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В. С. Мухина. – М.: Издательский центр «Академия»

<sup>246</sup> Там же.

детского сообщества над взрослыми, интенсивное формирование самооценки, эпоха рассуждающего мышления, акселерация, подростковый бунт, теоретическое мышление, рефлексивное мышление.

## ***Вопросы и задания по Главе 19***

1. Что такое отрочество и чем характеризуется этот возраст?
2. На какие периоды делит этот возраст медицина, физиология?
3. Что включает в себя становление личности подростка?
4. Какие зоны развития и основные задачи развития отмечают ученые в подростковом возрасте?
5. Какова ведущая деятельность этого периода жизни?
6. Подготовьте сообщения о различных подходах в мировой психологии к исследованию подростка.
7. Что такое подростковый «кризис»?
8. Расскажите о доминантах интересов подростка по Л. С. Выготскому.
9. Составьте сообщения о социальной ситуации развития подростка.
10. Расскажите об особенностях взаимоотношений подростка с взрослыми, родителями, сверстниками.
11. подготовьте сообщения о когнитивном, интеллектуальном развитии подростка.
12. Что такое акселерация?
13. Что такое подростковый бунт?
14. Составьте сообщения о взаимоотношениях подростка с учителями.

## **Глава 20. Юность как этап жизненного пути и психологического развития человека**

Юность выделилась в самостоятельный период жизни человека относительно не так давно – исторически ее тоже относят к «переходному этапу», но теперь уже к этапу возмужания, взросления. А критерием взросления становится не просто физическое возмужание, но и овладение культурой, системой знаний, ценностей, норм, социальных традиций, подготовленность к осуществлению разных видов труда.



*Юность!!!*

Внутри перехода от детства к взрослости границы между подростковым и юношеским возрастом условны и часто пересекаются. В схеме возрастной периодизации онтогенеза границы юношеского возраста обозначены между 17-21 годом для



юношей и 16-20 годами для девушек, хотя медицине, в физиологии его верхнюю границу часто отодвигают к 22-23 годам у юношей и 19-20 годам у девушек. Современные представления о границах возраста охватывают период от 14-15 до 18 лет.

Образы юности в различных культурах и временах существенно отличаются друг от друга. Так, античные и средневековые авторы обычно ассоциируют юность с расцветом физической силы и воинской доблести, но одновременно – с необузданностью и интеллектуальной незрелостью. Буйный юношеский возраст отнюдь не вызывал у старших умиления. Но стоит сказать все же, что в тех условиях молодой человек имел и мало возможностей для самоопределения – от него требовали, прежде всего, послушания и почтения. Важнейшим критерием взрослости считалось создание собственной семьи, с чем ассоциировалась самостоятельность и ответственность<sup>247</sup>.

В Новое время положение изменилось. Ускорение темпа общественного развития, ослабление влияния семьи, расширение диапазона индивидуального выбора профессии, стиля жизни способствовали появлению нового образа юности как эпохи «второго рождения», «бури и натиска», подчеркивающего момент сознательного самоопределения<sup>248</sup>.

Большинство психологов XIX и начала XX в. исходили из «романтической» модели юности. Начиная с 20-х гг. XX в. картина изменилась. Этнографическими исследователями были установлены значительные различия в процессах и способах социализации в юности. В социологии юношеский возраст связывается с изменением общественного положения и социальной деятельности личности.

В древних обществах переход с одной возрастной ступени на другую оформлялся специальными обрядами – таинствами посвящения, инициациями, благодаря которым индивид не только приобретал новый социальный статус, но и как бы рождался заново.

---

<sup>247</sup> Сапогова Е. Е. Психология развития человека. – М.: Аспект пресс, 2001.

<sup>248</sup> Там же.

Мы уже давно традиционно считаем, что юность – завершающий этап первичной социализации, однако социальный статус юношества неоднороден. Подавляющее большинство юношей и девушек – это учащиеся либо общеобразовательной школы, гимназии, лицей или колледжа, средних профессиональных или специальных учебных заведений. Пытаясь задать единый критерий зрелости, многие исследователи соотносят его с *началом трудовой деятельности, экономической самостоятельностью, приобретением стабильной профессии и т. д.* Но эти процессы весьма вариативны. Так, опять скажем слово «традиционно», раньше других начинает трудиться сельская молодежь, потом – рабочая, затем – учащаяся молодежь, студенты; кроме того, многие, даже начав трудиться, не обретают финансовой и материальной самостоятельности; некоторые, обретя трудовую и финансовую самостоятельность, не имеют сформированной социальной ответственности; многие из юношей учатся и работают одновременно и т. д.<sup>249</sup> И здесь явно наблюдается *гетерохронность*<sup>250</sup>: юноша может иметь образование и профессию, быть достаточно зрелым в профессиональном плане и при этом оставаться на подростковом уровне в межличностных отношениях, в сфере культурных запросов и т. д.!

Основной сферой жизнедеятельности старшеклассников, естественно, продолжает оставаться школа. Но в школе статус современного старшеклассника *неоднозначен*.

С одной стороны, положение старшего накладывает на него дополнительную ответственность, перед ним ставятся более сложные задачи, с него больше спрашивают. С другой – в отношении прав – он целиком зависит от учителей и школьной администрации. Он *обязан* безусловно выполнять все требования учителей, не имеет права критиковать их (а что греха таить, многие учителя отрицательно относятся к критике и никогда не вступают в дискуссии с учениками...). Отношение старшеклассника к школе, в целом, характеризуется растущей

---

<sup>249</sup> Сапогова Е. Е. Психология развития человека. – М.: Аспект пресс, 2001.

<sup>250</sup> **Гетерохронность** – это временное расхождение в развитии органов и функций. Обусловлено разнородностью элементов организма.

сознательностью и одновременно постепенным «вырастанием» из школы, «перерастанием» ее. Круг интересов и общения старшеклассника все больше выходит за пределы школы, делая ее только частью его жизненного мира. Школьная жизнь рассматривается как временная, имеющая ограниченную ценность<sup>251</sup>.

В психологических периодизациях А. Н. Леонтьева и Д. Б. Эльконина акцент делается на смене ведущего типа деятельности, которой в юношеском возрасте становится *учебно-профессиональная*. Ведущее место у старшеклассников занимают мотивы, связанные с самоопределением и подготовкой к самостоятельной жизни, с дальнейшим образованием и самообразованием. Эти мотивы приобретают личностный смысл и становятся действенными. У юношей и девушек появляется интерес к теоретическим проблемам, к способам познания и учения, к самостоятельному поиску учебно-теоретических проблем. Учебная деятельность приобретает черты избирательности, осознанности, ответственности за ее процесс и результаты<sup>252</sup>.

А. И. Божович и определяет данный возраст в соответствии с развитием мотивационной сферы: юношество она связывает с определением своего места в жизни и внутренней позиции, формированием мировоззрения, моральным сознанием и самосознанием.

Да, период юности – *это период самоопределения*. Самоопределение – социальное, личностное, профессиональное, духовно-практическое – составляет основную задачу юношеского возраста. В качестве главного результата самоопределения психологи выделяют потребность юноши занять внутреннюю позицию взрослого, осознать себя в качестве члена общества, определить себя в мире, т.е. понять себя и свои возможности наряду с пониманием своего места и назначения в жизни. В ос-

---

<sup>251</sup> Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995.

<sup>252</sup> Кон И. С. Психология старшеклассника. – М.: Просвещение, 1999.

нове процесса самоопределения лежит выбор будущей сферы деятельности. Однако профессиональное самоопределение сопряжено с задачами социального и личностного самоопределения, с поиском ответа на вопросы *кем быть?* и *каким быть?* С определением жизненных перспектив, с проектированием будущего. В возрастной психологии установлено, что при переходе от подросткового к юношескому возрасту происходит изменение в отношении будущего: если подросток смотрит на будущее с позиции настоящего, что юноша смотрит на настоящее с позиции будущего. Выбор профессии и типа учебного заведения неизбежно дифференцирует жизненные пути юношей и девушек, закладывает основу их социально-психологических и индивидуально-психологических различий<sup>253</sup>.

Характерное *приобретение* ранней юности – *формирование жизненных планов*. Жизненный план как совокупность намерений постепенно становится жизненной программой, когда предметом размышлений оказывается не только конечный результат, но и способы его достижения. Жизненные планы старшеклассников, как по содержанию, так и по степени их зрелости, социального реализма и охватываемой временной перспективе различны. В своих ожиданиях, связанных с будущей профессиональной деятельностью и семьей, юноши и девушки достаточно реалистичны, но в сфере образования, карьерного, профессионального продвижения и материального благополучия их притязания зачастую завышены. При этом высокий уровень притязаний не подкрепляется столь же высокими моральными устремлениями. У многих юношей и девушек желание иметь и получать не сочетается с психологической готовностью к более интенсивному и квалифицированному труду. Профессиональные планы юношей и девушек недостаточно конкретны. Реалистично оценивая последовательность своих будущих жизненных достижений, они чрезмерно

---

<sup>253</sup> Туревская Е. И. Возрастная психология. – Тула, 2002.

оптимистичны в определении возможных сроков их осуществления<sup>254</sup>.

*Главное противоречие жизненной перспективы юношей и девушек – недостаточная самостоятельность и готовность к самоотдаче ради будущей реализации своих жизненных целей.* Отдаленная перспектива рисуется многим из них более ясной и отчетливой, нежели ближайшее будущее, зависящее от них самих. Все юноши и девушки размышляют о будущем и строят всевозможные планы, но лишь немногие отдают себе отчет в том, что *реальное будущее – это не будущее вообще, а будущее как определенным образом построенное настоящее, и что насыщение будущего целями есть лишь предпосылка для насыщения настоящего соответствующей практикой.* Такое положение является типичным для старшеклассников.

Социальное самоопределение и поиск себя неразрывно связаны с формированием мировоззрения. *Юность – решающий этап становления мировоззрения.* В этот период жизни у человека появляется потребность свести все многообразие фактов к конкретным принципам, построить стройную систему взглядов на мир, определить свое место в этом мире. Юноша ищет формулу, которая осветила бы ему и смысл собственного бытия, и перспективы всего человечества. Устремленность в будущее, связанная с ожиданием того, что жизнь должна принести еще много неизведанного, сопровождается стремлением как-то понять и осмыслить окружающую действительность, построить целостное видение мира. Эта тяга к системному пониманию различных сторон мира и социальной жизни нередко приводит юношей и девушек к недостаточно продуманным, но претендующим на высокую степень обобщения идеям о мироустройстве. При этом через некоторое время сверхценные идеи достаточно легко сменяются новыми утверждениями, которые кажутся теперь более совершенными<sup>255</sup>.

---

<sup>254</sup> Туревская Е. И. Возрастная психология. – Тула, 2002.

<sup>255</sup> Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Учебное пособие. – М.: Издательство Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 2013.

В одной из самых знаменитых книг о юности – книге Л. Коула и Дж. Холла «Психология юности» перечислены проблемы, которые должно решить юношество, прежде чем попадет в «рай взрослого бытия». Речь идет о следующих девяти пунктах:

- 1) *общая эмоциональная зрелость;*
- 2) *пробуждение гетеросексуального интереса;*
- 3) *общая социальная зрелость;*
- 4) *эмансипация от родительского дома;*
- 5) *интеллектуальная зрелость;*
- 6) *выбор профессии;*
- 7) *навыки обращения со свободным временем;*
- 8) *построение психологии жизни, основанной на поведении, базирующемся на совести и сознании долга;*
- 9) *идентификации «Я»*<sup>256</sup>.

*Достижение взрослого бытия и является конечной целью юности.*

Сами юноши и девушки наступление зрелости связывают с внутренними изменениями в себе и в отношениях с другими людьми. Они пытаются установить время, когда почувствовали себя взрослыми – следует отметить, что процесс профессионального и личностного самоопределения не завершается в период ранней юности – вопросы правильности жизненного выбора актуальны и для молодого, и для взрослого человека<sup>257</sup>.

Одним из важнейших новообразований интеллектуальной сферы в юношеском возрасте становится развитие *теоретического мышления*. Старшеклассники и студенты младших курсов чаще задаются вопросом «почему», их мыслительная деятельность более активна и самостоятельна; они более критично относятся как к преподавателям, так и к содержанию получаемых знаний.

Второй особенностью интеллектуального развития в юности следует считать выраженную тягу к *обобщениям, поиску новых закономерностей и принципов*, стоящих за частными фактами. Никто так, как старшеклассники, не любит «больших» теорий и

---

<sup>256</sup> Сапогова Е. Е. Психология развития человека. – М.: Аспект пресс, 2001.

<sup>257</sup> Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Учебное пособие. – М.: Издательство Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 2013.

не тяготеет к глобальным, «космическим» обобщениям. Однако широта интересов, как правило, сочетается в юношеском возрасте с разбросанностью, отсутствием системы и метода в получении знаний и навыков – *интеллектуальным дилетантизмом*<sup>258</sup>.

Третьей характерной чертой является распространенная юношеская склонность преувеличивать свои интеллектуальные способности и силу своего интеллекта, уровень знаний и самостоятельности, тяга к показной, вычурной интеллектуальности. Учеба кажется им прозаичной и примитивной по сравнению с возможностями реальной жизни.

Одна из главных особенностей раннего юношеского возраста – смена значимых лиц и перестройка взаимоотношений с взрослыми. Юношеский возраст считается возрастом разворачивания проблемы отцов и детей. Мы и Они (взрослые) – одна из ведущих тем юношеской рефлексии, основа формирования особой юношеской субкультуры.

С одной стороны, сохраняет свою актуальность потребность освобождения от контроля и опеки родителей – актуальны процессы обособления, стремления эмансипироваться, обособиться от влияния семьи, освободиться от зависимости. Это уже подростковый негативизм, а часто лояльное, а, порой, очень резкое отстранение родных, стремящихся сохранить прежние непосредственные отношения с вырастающими сыном или дочерью. Неумение или нежелание родителей принять автономно своих детей часто приводит к конфликтам. Хорошо для всех, если в конце этого периода юноша или девушка возвратятся обновленными духовно, с любовью и доверием к своим близким.

С другой стороны, в юности сильна тенденция на отождествление с взрослыми. Практически нет ни одного социального или психологического аспекта поведения юношей, которые не были бы связаны с семейными условиями<sup>259</sup>.

---

<sup>258</sup> Сапогова Е. Е. Психология развития человека. – М.: Аспект пресс, 2001.

<sup>259</sup> Там же.

Среди тем, на основе которых могло бы строиться общение и сама общность с взрослыми, в первую очередь, с родителями, называются:

- выбор будущей профессии;
- учебные дела;
- взаимоотношения с окружающими;
- нравственные проблемы;
- увлечения;
- вопросы о себе и своем прошлом, настоящем, будущем;
- все то, что связано с жизненным самоопределением.

Но общение с взрослыми, по мнению самих юношей и девушек, возможно лишь при условии его диалогичности и доверительности. Юноши и девушки стремятся быть со старшими на равных и хотели бы видеть в них друзей и советчиков, а не наставников.

Поскольку идет интенсивное освоение «взрослых» ролей и форм социальной жизни, они часто нуждаются во взрослых, поэтому достаточно часто можно наблюдать, как юноши и девушки ищут совета и дружбы у старших по возрасту. Но, безусловно, следует добавить и о том, что молодые люди также часто им быстро попадают под влияние взрослых, особенно сильных и целеустремленных людей, что может иметь и негативные последствия – создание молодежных неформальных группировок, экстремистских и криминальных объединений и пр. практически всегда идет под влиянием и при активнейшем содействии взрослых<sup>260</sup>.

Родители, конечно, могут долго оставаться примером, моделью поведения. По многочисленным опросам установлено, что примерно 74% юношей и девушек хотели бы быть похожими на родителей.

В целом, на ступени персонализации (согласно периодизации В. И. Слободчикова), в юности реальным партнером по общности, с которым каждый отождествляется лично и

---

<sup>260</sup> Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Учебное пособие. – М.: Издательство Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 2013.



по-своему, становится общественный взрослый, воплощенный в системе социальных ролей и частично персонифицированный в таких культурных позициях как Учитель, Мастер, Наставник, а далее – Консультант, Эксперт. Взрослый ценен и значим, прежде всего, своей реальной (а не идеальной – как у подростка) взрослостью, которая содержательно раскрывается, обнаруживает себя через правила, понятия, принципы, способы организации деятельности во всех сферах социально-культурного бытия – в ремесле, науке, искусстве, религии, морали, праве. Именно через приобщение к деятельным формам взрослости человек впервые осознает себя потенциальным автором собственной биографии, принимает персональную ответственность за свое будущее, уточняет границы своей самоидентичности (самоидентификации, принятия себя) внутри совместного бытия с другими<sup>261</sup>.



*Нам так важно поговорить!*

---

<sup>261</sup> Слободчиков В.И., Исаев Е. И. Основные ступени развития субъектности человека [Электронный ресурс] // Москва: Московская Интернет Компания, 2008. URL:<http://septemberfox.ucoz.ru/biblio/slobodchikov.html>

*Общение со сверстниками* имеет для юношей и девушек очень важное значение. Вне общества сверстников, где взаимоотношения строятся принципиально на равных началах, а статус надо заслужить и уметь поддерживать, юноши и девушки не могут выработать необходимых для самостоятельной взрослой жизни коммуникативных качеств. В этом возрасте появляются первые дружеские и любовные привязанности достаточно длительного, хотя, по преимуществу, романтического характера. Сознание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи не только облегчает подростку и юноше обособление от взрослых, но и дает ему чрезвычайно важное чувство эмоционального благополучия и устойчивости. В то же время, именно в юности обостряется потребность к обособлению, стремление оградить свой уникальный мир от вторжения сторонних и близких людей для того, чтобы через рефлекссию укрепить чувство личности, чтобы сохранить свою индивидуальность, реализовать свои притязания на признание. Обособление как средство удержания дистанции при взаимодействии с другими позволяет молодому человеку «сохранять свое лицо» на эмоциональном и рациональном уровне общения. В юности ценится одиночество – чем самостоятельнее юноша или девушка и чем острее потребность в самоопределении, тем сильнее у него потребность быть одному<sup>262</sup>.

Общение со сверстниками решает целый ряд особых задач:

- это очень важный канал специфической информации (которую нельзя получить у взрослых);
- это специфический вид деятельности и межличностных отношений (усвоение статусов и ролей, отработки коммуникативных навыков и стилей общения);
- это специфический вид эмоционального контакта (осознание групповой принадлежности, автономия, эмоциональное благополучие и устойчивость).

---

<sup>262</sup> Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития. – М.: 2006.

Одно из достижений юности – *новый уровень развития самосознания*.

Центральное психологическое новообразование юношеского возраста – становление устойчивого самосознания и стабильного образа «Я». Главное психологическое приобретение ранней юности – открытие своего внутреннего мира в его индивидуальной целостности и уникальности. Юноши и девушки осознают себя в качестве неповторимой, не похожей на других личности, с собственным миром мыслей, чувств и переживаний, с собственными взглядами и оценками. И эту свою личность как нечто особое, не похожее на других, юный человек хочет утвердить среди окружающих людей. Он хочет, чтобы его такую особенную личность заметили. Отсюда – тенденция к манифестации себя в разных формах: в манере двигаться, говорить, одеваться; в своеобразных оценках явления быта, школьной жизни; в каких-то особенных словечках и выражениях, в непринятии некоторых общепринятых положений<sup>263</sup>.

Переживание собственной уникальности приводит к открытию *одиночества*, поэтому чувство текучести и необратимости времени сталкивает юношество с проблемой конечности своего существования и темой смерти, что свидетельствует о формировании еще одного элемента юношеского самосознания – философской рефлексии<sup>264</sup>.

Изменившееся отношение к себе, осознание своей особенности сочетается с интересом к себе, со стремлением к самопознанию. Отсюда – *саморефлексия*, способность замечать и примечать проявления характера, свойств воли, те или иные особенности переживаний, понимать природу возникающих желаний и устремлений. Отсюда – рост интереса к самоанализу. Центральный психологический процесс в самосознании – формирование личной идентичности, чувство индивидуальной самоидентичности, преемственности и единства. Открытие

---

<sup>263</sup> Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Учебное пособие. – М.: Издательство Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 2013.

<sup>264</sup> Сапогова Е. Е. Психология развития человека. – М.: Аспект пресс, 2001.

себя как неповторимо индивидуальной личности неразрывно связано с открытием социального мира, в котором этой личности предстоит жить. *Самоанализ становится элементом социально-нравственного самоопределения.*

*Чрезвычайно важный компонент самосознания — самоуважение.* Юноши и девушки с низким самоуважением (неприятие себя, неудовлетворенность собой, презрение к себе, отрицательная самооценка), как правило, менее самостоятельны, более внушаемы, неприязненно относятся к окружающим, более конформны, ранимы и чувствительны к критике, насмешкам.

Пониженное самоуважение и трудности в общении сочетаются еще и со снижением социальной активности личности. Наоборот, юноши и девушки с высоким самоуважением (приятие и одобрение себя, уважение к своей личности и поступкам, положительная самооценка) более самостоятельны, контактны, открыты, легче «принимают» окружающих и их мнения, не скрывают свои слабости и неумения, проще переживают неудачи, в них сильнее развит мотив достижения, соревновательности.

Фактически самосознание юношества акцентировано на трех существенных для возраста моментах:

- физический рост и половое созревание;
- озабоченность тем, как юноша выглядит в глазах других, что он из себя представляет;
- необходимость найти свое профессиональное призвание, отвечающее приобретенным умениям, индивидуальным способностям и требованиям общества<sup>265</sup>.

Знакомое нам по концепции Э. Эриксона (см. выше) чувство *эго-идентичности* заключается во все возрастающей уверенности в том, что внутренняя индивидуальность и целостность, имеющие значения для себя, равно значимы и для других.

Для описания *кризиса юности* ( $\approx 18-21$  год) необходимо указать исходные условия его развития.

---

<sup>265</sup> Сапогова Е. Е. Психология развития человека. - М.: Аспект пресс, 2001.



*Ох, уж этот кризис юности...*

При выходе в самостоятельную жизнь перед молодыми людьми открывается широкое пространство приложения сил и способностей. Субъективно – весь мир перед ними, и они войдут в него тем путем, который каждый наметил для себя. В своем выборе юноши и девушки выстраивают перспективу своей жизни: выход в самостоятельную жизнь начинается с реализации личных жизненных планов<sup>266</sup>.

Наиболее очевидное проявление кризиса юности, перехода к самостоятельной жизни встречается у юношей и девушек, не поступивших в вузы или колледжи. Крушение надежд переживается очень тяжело – необходимо снова начинать работу по самоопределению. Часть девушек и юношей настаивают на своем выборе и откладывают поступление на следующий год. Другие выбирают учебные заведения, где меньше конкурс, меняют свой первоначальный выбор. Однако этот путь таит в себе опасность последующего разочарования.

Есть еще и *процесс адаптации первокурсников* к вузу, который обычно сопровождают отрицательные переживания, связанные с уходом вчерашних учеников из школьного коллектива с его взаимной помощью и моральной поддержкой; неподготовлен-

---

<sup>266</sup> Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Учебное пособие. – М.: Издательство Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 2013.

ностью к обучению в вузе; неумением осуществлять психологическое саморегулирование собственного поведения и деятельности, усугубляемым отсутствием привычного, повседневного контроля педагогов; поиском оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; налаживанием быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие и т.п.

В силу недостаточности жизненного опыта молодые люди часто путают идеалы с иллюзиями, романтику с экзотикой. В поведении юношей и девушек часто проявляется *внутренняя неуверенность в себе*, сопровождающаяся иногда внешней агрессивностью, развязностью или чувством непонятости и даже представлением о собственной неполноценности<sup>267</sup>.

В студенческом возрасте нередки и разочарования в профессиональном и жизненном выборе, несоответствие ожиданий и представлений о профессии и реальностью ее освоения.

Для юношей и девушек, сделавших своим выбором практическую профессиональную деятельность, *трудности связаны, прежде всего, с расхождением идеальных представлений об условиях и содержании деятельности и реальным характером ее протекания*. Чем больше расхождение, тем сильнее внутренние переживания и конфликты. Но для всех юношей и девушек *важно найти свое место в обществе, построить новые отношения с другими*.

В кризисе юности молодые люди впервые сталкиваются с экзистенциальным кризисом – *кризисом смысла жизни*. Теперь актуальны вопросы о смысле жизни вообще и смысле своей жизни, о назначении человека, о собственном Я. Отсюда интерес к нравственно-этическим проблемам, психологии самопознания и самовоспитания. Отсутствие внутренних средств разрешения кризиса приводит к таким негативным вариантам развития, как наркомания, алкоголизм. Крайняя форма неспособности справиться с кризисом приводит к суициду. Из протеста против массовости и обезличенности отношений взрослой жизни

---

<sup>267</sup> Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Учебное пособие. – М.: Издательство Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 2013.

вырастают объединения и движения хиппи, рокеров, панков и пр., с сожалением добавим, движения профашистского и расистского толка<sup>268</sup>.

Кризис юности – это начало становления подлинного авторства в определении и реализации своего собственного взгляда на жизнь и индивидуального способа жизни. Обособляясь от образа себя в глазах ближайшего окружения, преодолевая профессионально-позиционные и политические детерминации поколения, человек становится ответственным за собственную субъектность, которая зачастую складывалась не по воле и без ведома ее носителя. Этот мотив пристрастного и неустанного «рассекречивания» собственной самости, переживания чувств утраты прежних ценностей, представлений, интересов и связанное с этим разочарование, и позволяет квалифицировать этот период как критический – кризис юности.

Переход к взрослой жизни, как и всякий переходный этап, содержит в себе внутренние противоречия, связанные с особенностями развития личности.

С одной стороны, молодой человек, начинающий самостоятельную жизнь в обществе, приобретает статус взрослого человека. Но с другой стороны, опыта «взрослой» жизни у него еще нет, молодому человеку еще только предстоит его приобрести. Различные «взрослые» роли усваиваются им не сразу и не одновременно. Молодые люди стараются всячески подчеркнуть свою самостоятельность в выборе и принятии решений, однако сам этот выбор нередко осуществляет импульсивно, под влиянием обстоятельств. Он болезненно воспринимает, когда ему кажется, ограничивают его самостоятельность, когда критикуют его непродуманные решения, однако внутренний самоконтроль у него развит еще недостаточно<sup>269</sup>.

Как и всякий критический период в психическом развитии, кризис юности имеет свои *негативные* и *позитивные* стороны.

---

<sup>268</sup> Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Учебное пособие. – М.: Издательство Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 2013.

<sup>269</sup> Там же.

Негативные моменты связаны с утратой налаженных форм жизни – взаимоотношений с другими, способов и форм учебной деятельности, привычных условий жизнедеятельности – и вступлением в новый период жизни, для которого нет еще необходимых органов жизнедеятельности.

Позитивное начало кризиса юности связано с новыми возможностями становления индивидуальности человека, формирования гражданской ответственности, сознательного и целенаправленного самообразования. Начало *ступени индивидуализации* (по периодизации В. И. Слободчикова) означает вступление человека в период не только возрастного (общего для всех), но и индивидуального становления<sup>270</sup>.

**Следует запомнить:** «переходный возраст», самостоятельность и ответственность, «второе рождение», «буря и натиск», сознательное самоопределение, изменение общественного положения и социальной деятельности личности, инициация, «вырастание» из школы, учебно-профессиональная деятельность, период самоопределения, формирование жизненных планов, решающий этап становления мировоззрения, теоретическое мышление, поиску новых закономерностей и принципов, интеллектуальный дилетантизм, гипотетико-дедуктивное мышление, философская рефлексия, саморефлексия, становление устойчивого самосознания и стабильного образа «Я», экзистенциальный кризис, адаптация к вузу, кризис юности.

## ***Вопросы и задания по Главе 20***

1. К какому этапу относят юность с исторической точки зрения?
2. В чем заключается «переходность» этого периода развития человека?

---

<sup>270</sup> Носко И. В. Психология развития и возрастная психология: Учебное пособие. – Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2003.



3. Что считалось важнейшим критерием взрослости в древности и в средние века?
4. Как рассматривают юношеский возраст социологи?
5. Почему начало трудовой деятельности не всегда является точным показателем перехода человека к юношескому возрасту?
6. Подготовьте сообщения о юношах-старшеклассниках – психическое развитие и отношения в школьном коллективе.
7. Что ставят во главу угла при определении юношеского возраста Леонтьев, Эльконин, Божович?
8. Что такое самоопределение в юношеском возрасте?
9. Какие проблемы юношества выделяют в своем труде о юношеском возрасте Л. Коул и Дж. Холл?
10. Охарактеризуйте развитие теоретического мышления в юношеском возрасте.
11. Расскажите об особенностях интеллектуального развития в юношестве.
12. Что такое интеллектуальный дилетантизм?
13. Подготовьте сообщения о смене значимых лиц и перестройке взаимоотношений с сверстниками и взрослыми.
14. Как происходит становление устойчивого самосознания и стабильного образа «Я»?
15. Подготовьте сообщения о кризисе юности.
16. Подготовьте доклады о психологическом облике учащегося, проделав экспериментальную работу с включением своих сокурсников.

## Глава 21. Проблемы психологии молодости

XX век в свое время называли «веком молодых». Так как же тогда назвать наш, XXI?

Настойчивость в отстаивании этого обычно держалась на утверждении, что в молодежи заложены образцы и масштабы человеческого совершенства, которые отчетливо проступают в то время, когда бурное развитие техники, информационный бум и др. якобы неопровержимо устанавливают преимущество таких качеств молодости, как *пластичность, умение быстро пере-страиваться, приспосабливаться к инновациям*. С молодежью вполне справедливо связывают непосредственное будущее нашей цивилизации, ее дальнейшие перспективы. С другой стороны, молодежь принято ругать за то, что она олицетворяет собой непочтительность, заносчивость, самодовольное невежество, порицающее все, что она многого не понимает и не принимает («порожняк молодости»). Этот возраст принято считать «богохульным», взбалмошным, бурным, беспощадным и даже развратным<sup>271</sup>. Любопытно, что и один из героев платоновских «Диалогов» ругает молодежь, говоря, что она была лучше во времена *его* молодости...

Интересно, что самими представителями молодого поколения свой возраст часто воспринимают как *переходный*, а именно:

- как своеобразный «аванс» жизни на будущее;
- как право на ошибки;
- как возраст разрешенного недомыслия («пробы пера»).

Отсюда, как следствие, занижение требований к себе, неразвитое чувство ответственности за себя и свои поступки, а тем более – нежелание принимать ответственность за других (например, за сексуального партнера и детей).

Эти эмоциональные оценки можно было бы и не упоминать, если бы в них не раскрывалась одна примечательная особенность молодости – *ее противоречивость, амбивалентность, ее*

---

<sup>271</sup> Сапогова Е. Е. Психология развития человека. - М.: Аспект пресс, 2001.

сохраняющийся от предыдущих возрастов переходный, «временный» характер, характер «ожидания взрослости»<sup>272</sup>.

Как объект научного исследования молодежь выступает довольно своеобразно: масса данных, полученных психологией о закономерностях психических процессов человека, добыта в основном на «испытуемых» из разряда молодых людей, которые легче и охотнее всего идут на эту роль. Поэтому, когда мы говорим о взрослых «стандартах» и «нормах» в психологических экспериментах, речь чаще всего идет о выборке лиц от 18-20 до 30 лет. Что же касается изучения закономерностей, специфических именно для молодости, то в этом плане у современной психологии данных очень мало, во всяком случае, их несравнимо меньше, чем информации о развитии, например, в детских возрастах. Показательно и то, что, в отличие от детской психологии или геронтопсихологии, у психологии молодости нет общепринятого в науке «имени», а в общественном мнении вообще бытует слишком *расширительное* понимание молодости (до 40 лет), когда к нему относят и «молодого ученого» за тридцать, и «молодого поэта» за сорок, и даже «молодого режиссера» за пятьдесят. Тем не менее, период от 18-20 до 30 лет изучается в последнее время более интенсивно, поскольку это один из самых продуктивных возрастов человека<sup>273</sup>.

Желая точно очертить хронологические рамки периода молодости, мы сталкиваемся с трудностью его ограничения, с одной стороны, от юности, а с другой от взрослости.

Так, ряд авторов считает, что молодость является одной из трех фаз переходного периода между детством и взрослостью, который включает отрочество, юность и молодость; молодость не следует *за* юностью, а начинается с нее, включая ее в себя как этап<sup>274</sup>.

Итак, исторически те этапы, которые мы сегодня выделяем как отрочество, юность и молодость, были и фактически – в

---

<sup>272</sup> Сластенин В. А. Каширин В. П. Педагогика и психология. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001.

<sup>273</sup> Сапогова Е. Е. Психология развития человека. – М.: Аспект пресс, 2001.

<sup>274</sup> Там же.

возрастной структуре общественной жизни, и в возрастном самосознании людей прошлых эпох – непосредственно включены либо в детство, либо во взрослость. Занимаясь возрастной историографией (см. выше), мы отмечали, что эти представления постепенно вызревали в недрах возрастного самосознания человека, однако в возрастной структуре общества для них не было места: сразу после детства наступала трудовая взрослая жизнь, началу которой соответствовал особый «кентаврический» образ – ребенок с психологией взрослого человека (то ли подросток, то ли юноша, то ли молодой человек)<sup>275</sup>.

Формирование *понятия юности* потребовало значительно больше времени. В XII в., когда статусно закреплялись другие возрасты, оно полностью отсутствовало, да и сейчас процесс его дифференциации не завершен. В частности, в англоязычной литературе по возрастной психологии такое разделение практически отсутствует до сих пор: переходный период от детства к взрослости, который связывается с хронологическими рамками от 10-12 до 23-25 лет, обозначается одним термином – *adolescence* (юность, молодость, переходный возраст). Несмотря на то, что на первый взгляд это кажется лишь терминологической неясностью, по сути дела здесь отражается *пограничное положение юности между подростковым возрастом и молодостью как ранней взрослостью*<sup>276</sup>.

Юность действительно можно назвать «*вторым переходным*» возрастом между детством и молодостью (ранней взрослостью), причем, если первый переходный возраст (отрочество) явно тяготеет еще к детству, и о нем чаще говорят при обсуждении проблем ребенка, то второй – юность – явно ближе к взрослости, и именно так логично обсуждать ее проблемы.

---

<sup>275</sup> Сластенин В. А. Каширин В. П. Педагогика и психология. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001.

<sup>276</sup> Там же.

## Adolescence



### *Наша ранняя взрослость...*

Да, молодость часто называют ранней взрослостью, подчеркивая ее *двоякий характер*: обладая всей совокупностью прав вести взрослую жизнь (за которую боролась юность), молодой человек далеко не всегда способен найти и реализовать в ней себя. Примерами могут служить молодежные браки, которые часто замешаны на противоречии между потребностью быть вместе с любимым человеком (откровенно говоря, на сексуальном влечении) и повсеместно распространенной неспособностью обеспечить эту общую, независимую от родительской поддержки жизнь. Другой пример: приходя в профессию, многие молодые специалисты обуреваемы стремлением произвести в ней революцию, побороться с косностью и консерватизмом «старших товарищей», заявить о себе, но, вместе с тем, оптимизм и «максимализм» часто не подкреплены знаниями, опытом, умениями, статусными позициями, ориентациями на реалии окружающей жизни, что вынуждает смириться с скромным положением ученика (которое в их сознании неотличимо

от роли школьника и от которой они хотели бы убежать, избавиться)<sup>277</sup>.

Двойственность усугубляется и одной из известных особенностей этой фазы – выраженным *инфантилизмом* молодежи, состоящим в сохранении во взрослом состоянии человека черт характера, свойственных детям и подросткам. Речь идет не о сохранении детской свежести чувств, простоты и бесхитростности, а о распространенном «*великовозрастном иждивенчестве*», т.е. социальной, нравственной и гражданской неразвитости, незрелости молодого человека. Как проблема они осознаются тогда, когда закрепляются и превращаются во внутреннюю позицию личности. В такой форме инфантилизм молодежи превращается в *социальное явление* со всеми его последствиями<sup>278</sup>.

Чтобы понять это, необходимо еще раз вспомнить о *законе гетерохронности развития*, согласно которому различные стороны личности развиваются неравномерно.

Любопытно, что, как показывают современные исследования, именно в молодости происходит известное выравнивание темпов развития отдельных сторон личности (к старости их разновременность будет выражена сильнее всего), поскольку осуществлять полноценную жизнь человек не может, развиваясь только в одном каком-то направлении: и в молодости, и в зрелости ему потребуются все ресурсы его личности.

Фактор возраста имеет реальное значение для становления *психофизических функций*. Исследования показали, что, например, оптимум цветовой чувствительности, остроты зрения, многих сенсомоторных реакций (непроизвольных и произвольных, двигательных, речевых, простых реакций и реакций выбора на различные сигналы) и т.д. наблюдается в возрасте 20-25 лет. Косвенно об этом же свидетельствуют возрастные характеристики спортивных рекордов (возрастной диапазон от 24 до 35 лет) и возраст победителей Олимпийских игр (для женщин это

---

<sup>277</sup> Сапогова Е. Е. Психология развития человека. – М.: Аспект пресс, 2001.

<sup>278</sup> Сластенин В. А. Каширин В. П. Педагогика и психология. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001.

23,6 лет, для мужчин 25,3)<sup>279</sup>. Б. Г. Ананьев в свое время установил, что с 20 до 40 лет активно прогрессируют интеллектуальные и вербальные (второсигнальные) функции, даже после того, как сенсорно-перцептивные функции снижают свой функциональный уровень.

От предыдущего, юношеского, периода молодость отличается тем, что в ней заканчивается общесоматическое развитие, достигают своего оптимума физическое и половое созревание.

Во многих странах возраст в 21 год (совершеннолетие) считается возрастом обретения самостоятельности и ответственности за себя и собственные поступки.

Многие ученые отмечают, что юность, молодость и взрослость постепенно проникают друг в друга: если сначала в молодости преобладают юношеские черты, то к 30 годам они замещаются характеристиками взрослости.

Начало взрослого бытия внутренне воспринимается как положительное и ценностное чувство, исчезают сомнения и переживание временности юности; человек начинает осмысленно строить будущее, ориентируясь *на всю возрастную перспективу в целом, а не только на овладение ценностями и целями ближайшего возрастного периода* (как это было на всех предыдущих ступенях развития). Во всех сферах жизни (профессиональной, эмоциональной, личностной, социальной) обнаруживается достаточно сильное стремление к *личностной экспансии, к самовыражению*. В первую очередь эти тенденции отчетливо проявляются в выборе профессии, осуществлении профессионального самоопределения и начале самостоятельной профессиональной карьеры<sup>280</sup>.

Надо обязательно отметить, что для мужчин *основание жизненного сообщества и начало профессиональной карьеры* – главные задачи возраста.

Для женщин на первое место часто выходит ответственность за создание собственного окружения – партнера, семьи,

---

<sup>279</sup> Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учеб. пособие. – Л.: Издательство Ленинградского ун-та; 1990.

<sup>280</sup> Сапогова Е. Е. Психология развития человека. – М.: Аспект пресс, 2001.

детей, хотя карьерные устремления свойственны современным женщинам в неменьшей степени, чем мужчинам.

Если решение этих задач замедляется или фрустрируется, то внутренне это переживается как дефицит, недостаток, и человек бросает все силы, чтобы от него избавиться. Это требует развития в себе творческих способностей<sup>281</sup>.

Поиск партнера для жизни, отделение от родительской семьи, приобретение профессии и начало собственной профессиональной и личностной жизни – условия для выработки собственного *индивидуального жизненного стиля*. Одновременно это дает возможность обрести и реализовать *индивидуальные смыслы жизни*. Способность личности разрешать внутренние противоречия, выстраивать собственную систему ценностей, создавать жизненную перспективу и определять стратегические цели являются мериллом ее *человеческой зрелости*.

*Смысл жизни* – одна из основных категорий, которыми оперирует молодость – под смыслом жизни имеется в виду внутренне мотивированное, индивидуальное значение для субъекта своих собственных действий, поступков, взятых как целое и переживаемых как истинное и ценностное. Обычно переживания, связанные с становлением и обретением индивидуальных смысло-жизненных ориентаций, облекаются в формулу «быть самим собой», «самореализоваться», «осознавать себя как ценность» и во многом ориентированы на других людей.

В молодости впервые выстраиваются *жизненная стратегия*, опирающаяся на рефлексию, и соотнесение своих индивидуальных способностей, статусных, возрастных и индивидуальных особенностей и притязаний с требованиями общества. Эта стратегия опирается на *временную жизненную перспективу*, которая создавалась на этапе от дошкольного до юношеского возраста. Жизненный путь, намеченный для себя самой личностью, представляет не просто набор фиксированных желаемых жизненных позиций, но некоторую гибкую линию, связанную с реализацией своих ожиданий во времени, соотносимую с

---

<sup>281</sup> Сластенин В. А. Каширин В. П. Педагогика и психология. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001.



рефлексией наличных возможностей. Жизненная стратегия молодости в самом общем виде определяется как приведение в соответствие своей личности, характера, индивидуальности с выбранным способом самореализации в обществе, среди других людей. Возраст дает для этого знание и понимание самого себя, ведущие к осознанию того, что искусство жизни состоит не только в том, чтобы учитывать и реализовывать свою индивидуальность, но и в том, чтобы индивидуальные возможности и достижения становились основой нового развития, открытия в самом себе новых способностей и качеств<sup>282</sup>.

И все же для части молодежи остается характерным жить по чужим образцам (рассматриваемым как некая социальная норма), что сохраняет несамостоятельность и приводит к не всегда адекватному жизненному выражению (из-за этого, например, молодой человек под внешним влиянием совершает необдуманные поступки, делает случайный выбор – профессии, партнера и т.д.). Обретение и принятие своей индивидуальности создает возможность выработки личных ценностей и превращения их в принципы собственной жизни, личностные установки.

В эмоциональном плане для молодого человека *самопринятие* – важнейшее условие *самореализации*. В молодости человек способен отнестись к себе реалистично и критично, принять минусы своего характера, внешности, недостаточную развитость каких-либо способностей и одновременно научиться использовать плюсы и выгодные стороны своей личности и характера, обратить их на пользу своему развитию<sup>283</sup>.

Для молодости особое значение имеет *выстраивание системы личных нравственных, культурных, духовных ценностей* – это позволяет острее и полнее чувствовать себя, свое «Я». Поэтому вера, мировоззрение, идеалы приобретают в молодости устойчивую форму. И хотя большинство этих ценностей, конечно, не создается личностью, а усваивается как социально-культурный опыт, понимание их и принятие в качестве индивидуальных

---

<sup>282</sup> Сапогова Е. Е. Психология развития человека. - М.: Аспект пресс, 2001.

<sup>283</sup> Там же.

ценностей создают у молодого человека ощущение собственного достоинства, «полноты жизни», чувство собственной значимости и принадлежности к ней («счастья жить»)<sup>284</sup>.

Нужно отметить, что, вопреки известным мнениям, молодости, в целом, все-таки характерно стремление к высокому, неординарному, идеальному, но осмысляемому уже не сентиментально-романтически, как в юности, а реалистически – как возможность достичь, изменить, стать кем-то, «создать себя». В тех случаях, когда объективные условия жизни не дают возможности *дотянуться* до необходимых «высот», часто осмысляемых как «другая (интересная, чистая, новая) жизнь» (материальная необеспеченность, низкий социальный и культурный уровень родителей, бытовое пьянство, семейная психопатизация и т. п.), молодой человек ищет любой, пусть даже незаконный, а то и совсем криминальный способ вырваться из «неорганичной» среды, поскольку сам возраст предполагает осознание наличия разнообразнейших возможностей жизнеутверждения – сделать жизнь по собственному сценарию. Часто стремление перемениться, стать другим, обрести новое качество выражается в резком изменении образа жизни, переезде, смене места работы и пр., обычно оцениваемом как *кризис молодости*. Кстати, в средние века, когда существовали ремесленные гильдии и трудившиеся в них мастера и подмастерья, молодые люди имели право и возможность переходить от мастера к мастеру, чтобы всякий раз осваивать и изучать нечто новое в новых жизненных обстоятельствах. Современная профессиональная жизнь предоставляет для этого мало возможностей, поэтому в экстремальных случаях человек вынужден идти на «слом» всего достигнутого и «начинать жизнь с начала (с нуля)».

Социальные источники молодежной бездуховности надо искать там, где нет точек соприкосновения между обыденным и возвышенным – жизнь человека может обедняться в этом возрасте только им самим. С бездуховностью непосредственно связана безнравственность как отсутствие святынь, авторитетов,

---

<sup>284</sup> Сапогова Е. Е. Психология развития человека. - М.: Аспект пресс, 2001.

идеалов и норм жизни (не столько юридических, сколько этических).

В молодом возрасте оформляется *способность и потребность в нравственной саморегуляции, совесть*, поскольку никто другой (родители, учителя) теперь напрямую не контролируют поведение и способы удовлетворения потребностей личности – *происходит передача ответственности самому человеку за самого себя*. В ряде случаев, как мы уже отмечали, молодой человек оказывается неспособным принять на себя эту ответственность.

С изменением жизни, с той новизной, которую несут в себе *самостоятельность и ответственность* и значительная *предоставленность самому себе*, человек меняется: он начинает глубже понимать законы жизни, ясней видит свое место в ней, определяет жизненные цели, становится активнее в их постановке и достижении. Но эти изменения не всегда происходят как развитие: иногда это всего лишь «уступка» обстоятельствам<sup>285</sup>.

Приспособление к обстоятельствам в молодости свидетельствует о неспособности овладеть своей жизнью, о пассивной стратегии – человек по разным причинам отрезает или суживает для себя пути самореализации. В этом случае в жизни начинают преобладать внешние события, размываются жизненные цели, придающие целостность действиям, исчезает план внутреннего волеизъявления – человек становится менее интересным и, если можно так выразиться, менее индивидуальным. Цель его жизни сводится к тому, чтобы удержать достигнутую жизненную позицию: обеспечить жизнь семьи в бытовом отношении, сохранить работу, поддерживать сложившийся круг общения и т. п.

Конечно, для молодости нет ничего пагубнее, чем такая «*монотонность*», вынужденная одинаковость, бессобытийность жизни. С нее может начаться деградация личности, хотя и в незаметных для самого человека формах: в молодости она обычно обнаруживает себя в падении мотивации, в росте негативных эмоций, в равнодушии и скуке. При этом снижаются

---

<sup>285</sup> Сапогова Е. Е. Психология развития человека. - М.: Аспект пресс, 2001.

или даже совсем исчезают интеллектуальные интересы, их вытесняют обыденные суждения, банальности, сплетни, рассуждения о неудовлетворенности жизнью, зависть, необоснованные амбиции и претензии к окружающим по поводу признания своей значимости. *Деградация личности приводит и к возрастным изменениям: быстрее начинается старение*<sup>286</sup>.

Сильные личности в молодости стремятся избегать того, чтобы их жизнь обрела такую искусственную *стабильность*. Они активно стремятся к новизне, к переменам и достижениям, к «пробе пера». Большая часть вполне обоснованно считает, что в своих стремлениях они ничем не рискуют: впереди еще долгая жизнь, которая все расставит по своим местам. Пережив период молодости, большая часть этих борцов и новаторов к 40 годам приходит к желанию стабилизации своей профессиональной деятельности, семейной и личной жизни, но это не вынужденное, а естественное переживание зрелой личности закрепить и осмыслить свой опыт, сделать его обобщенным и передаваемым.

В молодости особое значение имеет *самоощущение, внутренняя душевная жизнь*, которая приобретает отчетливые *личные формы*. У человека появляется новый интерес к самому себе не только как к индивиду или личности, но как к экзистенции, воплощению предназначения свыше. Жизненные стремления теперь воплощают нечто новое, скачок в психическом развитии, который выходит и за пределы биологически осмысленного, и за пределы инстинктов. Внутренний мир молодости втягивает в себя знания о жизни как задаче, желание занять единственное и необходимое место в жизни, добровольное принятие на себя ответственности в отношении других людей. Молодому возрасту свойственно размышлять о конечности и смысле жизни, интересоваться проблемами времени, жизни и смерти; свободы, ответственности и выбора; общения, любви и одиночества, смысла существования в разных формах. В это время возникает интерес к мистической, психологической, эзотерической

---

<sup>286</sup> Сапогова Е. Е. Психология развития человека. - М.: Аспект пресс, 2001.

литературе. Это часто приводит к желанию получить какое-то другое образование, общаться с носителями другого знания – отсюда и уход некоторых представителей молодежи в различные секты, движения, группы, в иную субкультуру.

Психологическое содержание стадии молодости составляет стремление организовать свою жизнь, включающее поиск партнера для жизни, приобретение жилья, освоение профессии и начало профессиональной жизни, стремление к признанию в референтных группах и к близким дружеским связям с другими людьми. Все вместе это определяет характер *социальной активности* в молодости. На этой возрастной стадии молодой человек не боится утраты «Я» и обезличивания. Достижения предыдущей стадии позволяют ему, как пишет Э. Эриксон, «...с готовностью и желанием смешивать свою идентичность с другими»<sup>287</sup>.

Основой стремления к сближению с окружающими служит полное овладение главными модальностями поведения.

Молодой человек психологически готов к близости с другими. Он способен отдать себя сотрудничеству с другими в конкретных социальных группах и обладает достаточной этической силой, чтобы твердо придерживаться такой групповой принадлежности, даже если это требует значительных жертв и компромиссов. Молодость психологически нуждается в другом человеке, в социальной взаимности. Поиск партнера и вступление в брак – одно из средств ее достижения и одна из важных задач, решаемых молодостью.

Избегание переживаний и контактов, требующих близости, из-за тревожной боязни утраты собственного «Я» в молодости может привести к чувству изоляции, глубокого одиночества и последующему состоянию полной самопогруженности и дистанцирования от любых попыток сблизиться извне. Вместо чувства близости и открытости по отношению к другому возникает стремление сохранить и удлинить дистанцию, не пускать других на свою психологическую «территорию», в свой

---

<sup>287</sup> Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология. – М.: Российское педагогическое агентство, 1966.

внутренний мир. На этой основе в молодости могут формироваться нарушения характера, психопатологии. Существует опасность, что эти стремления и возникающая на их основе предвзятость могут превратиться и в личностные качества<sup>288</sup>.

Преодолеть эти негативные стороны идентичности помогает *любовь* – одна из важнейших человеческих ценностей, открываемых молодостью. Любовь, как понимали ее уже древние греки, на этом отрезке жизни многолика: это и дружба между влюбленными, и отдавание, и бескорыстное, жертвенное чувство, и любовное желание, и любовь, опирающаяся на благодарность и уважение, и необузданная страсть, и желание. Мы должны отметить общность всех «ликов любви» – они ориентированы на другого человека и ищут взаимности<sup>289</sup>.

В молодости особое значение имеет *эротическая* сторона любви, желание полного слияния, соединения с одним человеком. Это желание по самой своей природе исключительно, а не всеобщее, поэтому Э. Фромм<sup>290</sup> называет *эротическую любовь самым обманчивым видом любви*.

С развитием способности любить связано развитие *объекта любви*. На последующих возрастных ступенях любовь как важнейшее социально-психологическое обретение человека не покинет его, но во многом изменит свое качественное содержание в связи с рождением детей, появлением новых отношений с собственными родителями, с наращиванием социального и личностного, эмоционального опыта, с переживанием невозвратимых утрат и т.д. Любовь обретет свою обобщенную, абстрактную ипостась – станет благоговением перед жизнью,

---

<sup>288</sup> Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология. – М.: Российское педагогическое агентство, 1966.

<sup>289</sup> Сапогова Е. Е. Психология развития человека. - М.: Аспект пресс, 2001.

<sup>290</sup> **Фромм Эрих** (1900-1980) – немецкий социальный психолог, философ, психоаналитик, один из основателей неотрейдизма и фрейдомарксизма. Автор известных книг «Бегство от свободы», «Человек для самого себя», «Искусство любить» и др.

превратится в любовь к Богу, разовьется в гуманизм космического масштаба, станет *искусством любить*<sup>291</sup>.

Молодость дает опыт способности любить, формирует понимание, что любовь – это не только отношение к какому-то конкретному человеку, но и более общая установка, ориентация характера, определяющая отношение человека к миру в целом, а не только к «объекту» любви. Однако большинство молодых людей связывают ее только с объектом, а не с собственной способностью любить.

Э. Фромм считал, что на этапе молодости и взрослости человеку открывается также содержание братской любви как чувства ответственности, заботы, уважения, знания другого человека, как желание помочь ему в жизни; материнской (отцовской) любви – установок, которые привьют ребенку любовь и вкус к жизни, дадут ему почувствовать, как прекрасно жить; любви к самому себе – не в смысле фрейдовского нарциссизма или эгоизма, а в форме уважительного и бережного отношения к собственной жизни, счастью, развитию, свободе; любви к Богу как к жизненному принципу, уважения мирового порядка и гармонии<sup>292</sup>.

Появление зрелого чувства любви и установление творческой атмосферы сотрудничества в трудовой деятельности подготавливают переход на следующую стадию развития. Эриксоновская формула возраста звучит так: *«Мы есть то, что мы любим»*.

Стремление принадлежать другому человеку, жить с ним общей жизнью может стать основой брака и последующего создания семьи.

Хотя молодые люди часто демонстрируют довольно широкое и либеральное понимание отношений между полами и форм семейно-брачных отношений, для многих (особенно молодых девушек) брак и семья остаются важной жизненной ценностью.

---

<sup>291</sup> Носко В. И. Психология развития и возрастная психология. – Владивосток, 2003.

<sup>292</sup> Сапогова Е. Е. Психология развития человека. – М.: Аспект пресс, 2001.

В основе брачных отношений, по результатам опроса молодежи, чаще всего лежит эмоциональное и сексуальное тяготение друг к другу (40%), дружба и совместимость (20%), жертвенность (20%), спокойствие (17%), реализм/практицизм (3%).

Молодость предъявляет собственные требования к брачному партнеру. Так, в частности, идеальная жена, по мнению некоторых, должна продемонстрировать такие качества, как верность, опрятность, трудолюбие, скромность, честность и добросовестность, чуткость и заботливость, умение вести домашнее хозяйство, а идеальный муж – верность, честность и добросовестность, трудолюбие, чуткость и заботливость, опрятность, ум и скромность. Хотя то, что мы сейчас перечислили, вовсе не исчерпывает список качеств, которые молодые люди хотели бы видеть в своем партнере...

Семейная жизнь *создается*, а не вырастает просто из сексуального влечения партнеров друг к другу. Семью создает не столько отношение «мужчина – женщина», сколько отношение «родитель – ребенок». Возможность создать семью требует совместимости во многих сферах жизни (от сексуальной сферы до управления предметным и социальным миром), своеобразной *практической этики* взаимоотношений. Семейная жизнь предполагает создание и поддержание общего комфортного психологического (экзистенциального) пространства, *защищенно-го от отчуждения*; каждый из супругов решает, чего он хочет – быть для партнера другом, любовником или супругом.

Уже упоминаемый нами кризис молодости часто соотносят также и с *кризисом семейных взаимоотношений*.

После первых лет брака у многих молодых людей исчезают иллюзии, романтической настрой, обнаруживается несходство взглядов, конфликтность позиций и ценностей, больше демонстрируются отрицательные эмоции, партнеры чаще прибегают к спекуляциям на взаимных чувствах и манипулированию друг другом («если ты меня любишь, то...»). Кроме того, этот кризис для многих совпадает с подростковым кризисом их старших детей, что усугубляет остроту его переживания («я для тебя



жизнь положил», «я для тебя пожертвовала молодостью», «лучшие годы отданы тебе и детям»).

В основе кризиса семейных отношений могут лежать агрессия в семейных отношениях, *жестко структурированное восприятие партнера* и нежелание принять во внимание многие другие стороны его личности (особенно те, которые противоречат сложившемуся о нем мнению)<sup>293</sup>.

В прочных браках, как показывают исследования, доминируют мужья. Но там, где их власть слишком велика, стабильность брака нарушается. В прочных браках важна совместимость по *второстепенным*, а не по основным личностным характеристикам супругов. Супружеская совместимость с возрастом увеличивается. Считается, что хорошая разница между супругами – 3 года и что родившиеся в первые годы брака дети укрепляют супружеские отношения. Кроме того, исследования показывают, что мужчины чувствуют себя счастливыми в браках, где супруга на 94% похожа по физическим и личностным особенностям, по темпераменту и т.д. на их собственную мать. У женщин эти корреляции меньше, поскольку женское влияние в семье обычно сильнее, чем мужское.

В общем, даже на бытовом уровне многим прекрасно известно о нестабильности брака в молодости... Среди браков, заключенных в этот период, в среднем 60% распадаются, причем, этот процент еще выше в среде служащих и лиц с высшим образованием – проблема, в которой стоит разбираться как психологам, так и социологам. Одновременно отмечается тенденция у молодых женщин воздерживаться от рождения детей в первые годы брака, а иногда и позже – из-за желания сложиться сначала как личность, реализоваться как профессионал. Каждый седьмой молодой человек предпочитает вообще не вступать в брак (и при этом иметь достаточно постоянного сексуального партнера или, наоборот, не иметь). В последние годы нарастает тенденция к формированию разновозрастных пар и рождению женщинами одного и даже нескольких детей

---

<sup>293</sup> Сапогова Е. Е. Психология развития человека. - М.: Аспект пресс, 2001.

«для самой себя» в «удобное для себя время»: например, 30-летняя женщина с ребенком может иметь бойфренда 22-25 лет и моложе. Итогом становится частичное уменьшение значения мужской роли в процессе воспитания детей, поскольку примерно каждый 8-й ребенок растет без отца и приобретает соответствующие жизненные установки. В более широком смысле можно говорить о том, что в современном мире *размывается* институт семьи как особой конкретной структуры из взрослой пары и детей.

Период молодости с рождением детей привносит в жизнь человека новые *социальные роли* и напрямую *сталкивает* его с историческим временем. Это не только уже освоенные *профессиональные роли мужа и жены, сексуальных партнеров*, а еще и роли *матери и отца*. Освоение именно этих ролей и составляет специфику процесса взросления.

Очень часто в молодости отмечаются *ролевые внутриличностные конфликты*: например, молодой отец разрывается между ролью отца и семьянина и ролью профессионала, специалиста, делающего карьеру, или молодая женщина должна совместить в себе роль жены, матери и профессионала. Ролевые конфликты такого типа в молодости практически неизбежны, поскольку для личности невозможно жестко разграничить в пространстве и времени своей жизни самореализацию в разных видах деятельности и разные формы социальной активности. Выстраивание личностных ролевых приоритетов и иерархий ценностей – особая задача молодости, связанная с переосмыслением собственного «Я» (с установкой от детского к взрослому).

Мать и отец для ребенка – это не просто самобытные личности, это еще и представители институтов социализации, носители определенных экзистенциальных ценностей, норм и правил жизни в обществе. До рождения ребенка человек мог воплощать преимущественно собственные представления о жизни (интериоризованные от родителей или усвоенные в подростково-юношеских группах), но, став родителем, он уже связан необходимостью представить для собственного ребенка

модель *правильной* жизни, контролировать следование этой модели и доказывать ее истинность. Но для того, чтобы сформировать для ребенка эту модель, молодой человек должен сам для себя решить вопрос, что есть *правильная жизнь*, и это делает освоение родительской роли одновременно личностной задачей человека<sup>294</sup>.

Время молодости для многих – это все же еще и пора ученичества, время обретения профессии, начала трудовой деятельности и связанных с этим изменений социального статуса: начало самостоятельной трудовой деятельности создает основу для *экономического отделения* от родительской семьи, а реализация себя в выбранной профессии – *возможность творческих достижений*.

Правильный выбор, сделанный осознанно и с учетом реалий, уменьшает возможность ошибок, разочарования, сокращает вероятность асоциальных проявлений, связанных с неудовлетворенностью собой и собственным социальным статусом<sup>295</sup>.

При выборе профессии важно иметь в виду ее *индивидуальное насыщение личностными смыслами* – понимание и переживание человеком, для чего он трудится, как работа связана с его убеждениями, ценностями, идеалами, мотивами – в любой профессии важны не только профессиональные умения и навыки, но и насыщение профессиональных действий *социально значимыми целями*. Если таких целей нет, то даже самый престижный выбор специальности не способен обеспечить человеку стабильное и достойное место в жизни, обрести то, что называют *призванием*<sup>296</sup>.

Например, собственные идеальные запросы в отношении высшего образования студенты, согласно исследованиям различного типа, связывают с следующими моментами:

- ✓ глубокие профессиональные знания;

---

<sup>294</sup> Сапогова Е. Е. Психология развития человека. - М.: Аспект пресс, 2001.

<sup>295</sup> Там же.

<sup>296</sup> Там же.

- ✓ знания, выходящие за пределы специальных (общая образованность и эрудированность);
- ✓ научная активность;
- ✓ высокие стандарты морали;
- ✓ высокая общая культура;
- ✓ общественная активность;
- ✓ умение работать в коллективе;
- ✓ организаторские качества.

Одновременно с получением образования человек, как известно, формирует *устойчивое мировоззрение, нравственные принципы и картину мира*, которая включает профессиональные и общекультурные знания, а также обретает опыт *общественной активности*.

Многие выпускники считают, что по окончании учебного заведения они способны *«квалифицированно выполнять свою работу», «повышать свою квалификацию как специалиста в самостоятельной работе», «делиться профессиональным опытом с более молодыми специалистами», «руководить группой людей», «увлечь и организовать людей на какое-либо дело», «переносить трудности и лишения неустроенной жизни», «высказывать свое мнение, если даже оно не совпадает с мнением большинства», «находить способ материального обеспечения себя и своей семьи»* и т.д.

В этом плане интерес представляет типология выпускников колледжей, принадлежащая американским социологам Д. Готтлибу и Б. Ходкинсу. Они разделили молодых людей на 4 типа:

1) тип «W» («профессионалы») – те, кто ориентирован только на профессию и относится к учебе как инструменту подготовки к осуществлению профессиональных действий; кого не интересуют чисто интеллектуальные и общественные формы жизни;

2) тип «X» («нонконформисты») – это студенты, ищущие в любой дисциплине знания о жизни вообще на основе собственного выбора; они очень интересуются миром идей и книг, страстные библиоманы; любят дополнительные занятия, факультативы, кружки, концерты, встречи, диспуты, творческие семинары, написание проектов и курсовых работ и т. д.; они

стремятся знать как можно больше, но только в той области, которая их интересует; они не входят в студенческие организации, корпорации, клубы и сторонятся общественных и «неинтеллектуальных» форм активности; по их мнению, учебное заведение существует для того, чтобы удовлетворить их жажду знаний и любопытство к жизни;

3) тип «Y» («академики») – этот тип студентов стремится выделиться, как можно лучше сдавая экзамены и любым способом получая высокие оценки, участвуя в разных формах студенческого самоуправления, обществах, клубах, где можно оказаться на виду и т. д.; для них очень много значит признание их достоинств другими, в том числе, и преподавателями;

4) тип «Z» («студенческие деятели») – это те, кто со студенческой скамьи стремится к общественной жизни больше, чем к учебе или науке; как правило, они стремятся выделиться в общественной или спортивной деятельности; их студенческая жизнь концентрируется не вокруг учебных аудиторий и библиотек, а вокруг студенческих организаций, стадионов, клубов и т. д.<sup>297</sup>

Вполне понятно, что эти типологические ориентации формируют специалистов совершенно разного уровня. После окончания учебного заведения у большинства (а у тех, кто решил сразу после школы начать трудиться, раньше) начинается 3-5-летний период адаптации к освоенным видам трудовой деятельности, поиск оптимальных возможностей для самореализации, фаза «завоевания места под солнцем» в своей деятельности и референтных социальных группах.

Новый жизненный статус определяется разнообразием прав и обязанностей по отношению к обществу, профессиональной деятельности, собственной семье. Одновременно он зависит от степени активности самого человека, который, осознавая свое положение в обществе, стремится укрепить и изменить его или

---

<sup>297</sup> Ахвердова О.А., Гюлушанян К.С., Козлитина О. Н. Руководство к проведению семинарских и практических занятий по курсу «Психология развития и возрастная психология»: Учебное пособие. Ч.1. - Ставрополь: Изд-во СГУ, 2003.

приспосабливается к обстоятельствам жизни. Вместе все это формирует *жизненную позицию личности* – активную или пассивную.

В это время приобретают устойчивость и отчетливо проявляться и *ценностные ориентации личности*. Освоение, переживание и воспроизведение ценностей жизни и культуры чрезвычайно значимо в молодости: человек четко осознает важность их для собственного развития, социальной адаптации, воспитания детей.

Ряд исследователей молодежных ценностей условно делит их на *материальные, социально-политические и духовные*:

- к материальным относят транспорт и технику (бытовую, электронную и пр.) и прочие материальные блага;

- к социально-политическим – свободу, справедливость, равенство;

- к духовным – образование, культуру, науку, искусство

Чувство патриотизма, желание трудиться, общение с людьми являются общими, так называемыми еще *синтетическими ценностями*.

К тридцати годам многие подводят уже некоторые личностные итоги, основанные на рассудочном и критичном отношении к самому себе: большинство людей к этому времени способно понять, что они могут и чего не могут, что дается с трудом, а чего, скорее всего, достигнуть не удастся. На этой основе осуществляются *перепланировка жизни, переоценка жизненных ценностей, переориентация мотивов для следующего жизненного этапа*. Человек осмысленно делает выбор и готов принять его последствия<sup>298</sup>.

В плане внутреннего переживания приближение к границе 30 лет многие люди оценивают как одну из самых спокойных и благополучных фаз собственной жизни – имеются в виду не внешние ситуации развития, а внутреннее равновесие и внутренняя уверенность в своей способности справиться с любыми

---

<sup>298</sup> Сапогова Е. Е. Психология развития человека. - М.: Аспект пресс, 2001.

обстоятельствами жизни. Человек аккумулирует в себе энергию молодости для дальнейшей жизни.

В молодости проявляются и *организаторские способности* личности, которые особенно отчетливы у мужчин и часто выражаются во внутреннем стремлении к руководству, доминированию, лидерству, власти.

С приближением к 30 годам человек начинает переживать *пик творческой активности (акмэ)*. Одаренные люди в молодости и ранней зрелости могут добиваться выдающихся результатов в выбранной сфере деятельности, реализуются как личность в хобби и интересах, выходящих за рамки профессиональной деятельности.

В этом возрасте человек в большей или меньшей мере склонен считать себя *единственным в своем роде*: здесь «Я», там мир, который «я» могу завоевать, опекают, изменить, побороть или бояться.

К 30-35 годам возраст «официальной молодости» закончится. С этого момента о человеке больше не будут говорить, например, как о молодом ученом, начинающем писателе, молодом специалисте...

И, наконец, резюмируем вышесказанное:

- границы молодости условно располагают на отрезке от 18-20 до 30 лет. С этим периодом жизни связывается становление самостоятельности и ответственности человека за свои поступки, способность принимать «смысложизненные» решения, закрепление мировоззренческих позиций, построение устойчивого «образа мира», определение перспектив и целей жизни и т. д.;

- многие исследователи подчеркивают двойной характер молодости: обладая всей совокупностью прав вести взрослую жизнь, молодой человек далеко не всегда способен найти и реализовать себя;

- в молодости заканчивается общесоматическое развитие, достигают своего оптимума физическое и половое созревание;

- в молодости человек начинает осмысленно строить будущее, ориентируясь на всю возрастную перспективу в целом, а

не только на овладение ценностями и целями ближайшего возрастного периода, как это было на всех предыдущих ступенях развития;

- обнаруживается стремление к личностной экспансии, самовыражению (особенно в выборе профессии, профессиональном самоопределении, в карьере), построению жизненной стратегии;

- поиск партнера для жизни, отделение от родительской семьи, приобретение профессии и начало собственной профессиональной и личностной жизни – условия для выработки собственного индивидуального жизненного стиля, обретения и реализации индивидуальных смыслов жизни. Одна из основных категорий, которыми оперирует молодость – смысл жизни;

- в эмоциональном плане для молодого человека важнейшее условие самореализации – принятие себя. В молодости человек способен отнестись к себе реалистично и критично, принять все минусы своего развития;

- особое значение имеет выстраивание системы личных нравственных, культурных, духовных ценностей, связанное с осознанием и пониманием собственной уникальности и неповторимости;

- поскольку возраст предполагает осознание наличия разнообразнейших возможностей жизнеутверждения, стремление перемениться, стать другим, обрести новое качество выражается в *кризисе молодости*;

- особое значение имеет самоощущение, внутренняя душевная жизнь. У человека появляется новый интерес к самому себе не только как к индивиду или личности, но и как к явлению более высокого порядка – воплощению некоего предназначения свыше, призвания и т.п.;

- в социальном плане ведущее место занимает поиск партнера и вступление в брак, с чем связаны новые социальные роли (супруг, сексуальный партнер, родитель);

- в эмоциональном плане чрезвычайно важна любовь.



**Следует запомнить:** занижение требований к себе, неразвитое чувство ответственности за себя и свои поступки, нежелание принимать ответственность за других, амбивалентность, расширительное понимание молодости, adolescence, пограничное положение, «второй переходный возраст», двоякость, «великовозрастное иждивенчество», закон гетерохронности развития, факт несовпадения во времени интеллектуального, полового и социального развития, общесоматическое развитие, оптимум физического и полового созревания, личностная экспансия, самовыражение, индивидуальные смыслы жизни, основание жизненного сообщества и начало профессиональной карьеры, выстраивание системы личных нравственных, культурных, духовных ценностей, сопряженное с осознанием собственной уникальности и неповторимости, самопринятие, самореализация, пик творческой активности, рассудочная душа, ролевые внутриличностные конфликты, индивидуальное насыщение личностными смыслами, Э.Фромм.

## ***Вопросы и задания по Главе 21***

1. По каким причинам молодой возраст иногда называют переходным?
2. В чем, по-вашему, причина противоречивости, амбивалентности молодежи?
3. В чем заключается причина особенностей изучения молодого возраста в качестве объекта научного исследования?
4. Как формировалось понятие *юности*?
5. Почему молодость еще называют ранней взрослостью?
6. Что такое выраженный *инфантилизм* молодежи?
7. Что Л. С. Выготский считал проблемой отрочества?
8. Подготовьте сообщения о взглядах на молодость Б. Г. Ананьева.
9. Расскажите о главнейших задачах молодого возраста.
10. Что такое смысл жизни и жизненная стратегия?
11. Подготовьте сообщения о кризисе молодости.

12. Что представляет собой (в общем плане) внутренний мир молодости?

13. Подготовьте сообщения о любви и супружеской жизни молодежи.

14. Подготовьте сообщения о психических особенностях учащейся, студенческой молодежи.

15. Подготовьте сообщения о типологии выпускников колледжей по Д. Готтлибу и Б. Ходкинсу.

16. Расскажите о ценностных ориентациях молодежи.

# Приложение А

## Акмеология и андрагогика – спутники возрастной психологии и психологии развития

*Полагаем вполне разумным, говоря о возрастном развитии человека, сообщить ряд сведений о научных дисциплинах, не просто стоящих рядом с психологией развития, но и в значительной мере определяющих решение целого ряда проблем чисто психологических, психофизиологических, относящихся к исследованию личности человека в тот или иной его период жизни, жизнедеятельности, профессиональной деятельности и т.д.*

*Начнем с общего представления об акмеологии, разговор о которой уже шел выше.*

*В 1928 г. Н. А. Рыбников предложил термин «акмеология» в качестве обозначения новой науки «... о развитии зрелых людей».*

*Акмеология (от акте – в переводе с древнегреческого – высшая точка, острие, расцвет, зрелость, лучшая пора и логия – от греческого logos – учение), наука, изучающая феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на ступени его профессиональной зрелости.*

*С середины XX века в мировой практике усилились тенденции к интеграции научного знания. Это привело к появлению таких наук, как кибернетика, эргономика, системотехника, информатика. Их становление позволило человечеству сделать существенный рывок в решении огромного количества проблем.*

*Но в области исследования системных качеств человека не существовало специального понятийного аппарата достаточно высокого уровня, который позволил бы объединить достижения наук и создать базис для разработки теории достижения человеком наивысших результатов в своем развитии, в достижении вершин профессионального мастерства, социальных вершин и экономического благосостояния. Системный онтологический кризис психологической науки, о котором сегодня так много говорят ученые, поставил вопрос о создании новой методологической парадигмы. Эту парадигму и призвана создать акмеология.*

*Уже в 1969 году Б. Г. Ананьев определил место акмеологии в системе наук о человеке – выходит его известный труд «Человек как предмет познания».*

*В 1993 году появляется книга А. А. Бодалева «Акмеология как учебная и научная дисциплина».*

*Затем, в 90-е гг. под руководством А. А. Деркача и А. А. Бодалева была создана первая кафедра акмеологии и психологии профессиональной деятельности в Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации.*

В 1992 г. – по инициативе Н. В. Кузьминой, А. А. Деркача и А. М. Зимичева в Санкт-Петербурге создана и зарегистрирована научно-общественная организация «Академия акмеологических наук».

В 1995 г. – по инициативе А. М. Зимичева учреждено первое высшее учебное заведение акмеологического профиля – Санкт-Петербургская акмеологическая академия, ныне – Санкт-Петербургский институт психологии и акмеологии.

Следует отметить, что, согласно определению, акмеология относится одновременно к педагогической и психологической отраслям наук.

Основная область исследований акмеологии связана с изучением профессионализма как высшей ступени развития человека.

Объект акмеологии – профессионализм педагогической, инженерной, медицинской, военной, спортивной и другой деятельности людей.

Предмет акмеологии – объективные (качество полученного воспитания и образования) и субъективные (талант, способности человека) факторы, содействующие достижению вершин профессионализма, а также закономерности в организации обучения специалистов.

Акмеология исследует проблемы противоречий между растущим объемом информации, с одной стороны, и временем, необходимым для овладения ею, – с другой.

Акмеология выявляет общие и различные черты, проявляющиеся у людей в процессе их деятельности, а также исследует факторы, которые определяют качественные и количественные характеристики «акме».

Нравственная воспитанность профессионала означает превращение общечеловеческих ценностей в его собственные ценности, поэтому акмеология изучает также проблему зависимости между особенностями профессионализма человека и его поведением вне сферы профессиональной деятельности.

Важнейшей задачей акмеологии является разработка методического инструментария, помогающего организовать условия для оптимального достижения людьми ступеней профессионализма во всех сферах человеческой деятельности, для проявления ими своих социально значимых и творческих качеств.

Кроме того, можно сказать, что акмеология – это и новая междисциплинарная область знаний в системе наук о человеке. Это наука о закономерностях развития личности под влиянием самоопределения, жизненного опыта, социального окружения и образования.

Еще академик Б. Г. Ананьев предвидел, что акмеологии суждено создать научный аппарат, который позволит адекватно отражать проблему эффертивного развития и становления человека во всей совокупности его качеств.

Акмеология исследует целостного человека как субъекта межличностного общения, творческой, учебно-познавательной, профессиональной и управленческой

деятельности и факторы, содействующие или препятствующие достижению вершин социального успеха и профессионального мастерства.

Итак, акмеология – наука, возникающая на стыке естественных, общественных, гуманитарных и технических дисциплин и изучающая феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости и особенно при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии.

Степень зрелости человека и так называемая вершина этой зрелости, или, как ее еще называют, акме, – это многомерное состояние человека, которое хотя и охватывает значительный по временной протяженности этап его жизни и всегда показывает, насколько он состоялся как гражданин, как специалист-труженик в какой-то определенной области деятельности, как бедная или богатая своими связями с окружающей действительностью личность, как супруг, как родитель, оно, вместе с тем, никогда не является статичным образованием и, наоборот, отличается большей или меньшей вариативностью и изменчивостью.

Чтобы целостно понять человека как «владельца», как «носителя» всех этих его «ипостасей», осмыслить всю сложность зависимостей между ними, необходимо сведение в единую «картину» результатов изучения зрелого человека, полученных в исследованиях, проведенных с позиций разных наук.

Подобные целостные «картины» проходящего ступень зрелости человека, когда его индивидуальные, личностные и субъектно-деятельностные характеристики постигаются в единстве во всех их взаимосвязях и опосредствованиях и нарабатываются акмеологией в ходе осуществления комплексных исследований учеными, представляющими эту новую науку.

Интеграция данных, получаемых при таком подходе к изучению человека, процесс необычайно трудный и потребовавший создания особой методологии, а также техники их научно-корректного сопряжения друг с другом.

Последовательная опора на них позволила установить, что физическая зрелость человека, его психическая зрелость, находящая выражение в сформированности его ума, чувств, воли, его личностная зрелость, которая, конечно, зависима от интеллекта и воли, но, главным образом, все-таки проявляется в отношениях, его зрелость как субъекта, обнаруживающаяся в способностях, связаны друг с другом самым тесным образом. Вместе с тем оказывается, что, как правило, не происходит одновременного достижения ступени зрелости всеми блоками образований, в которых человек выступает как индивид (живой организм), как личность и как субъект деятельностей, и дальше, уже на ступени самой зрелости, у человека наблюдаются тоже разные темпы протекания изменений в названных образованиях.

II время выхода на уровень акме человека как индивида, как личности и как субъекта творческой деятельности часто не совпадает, или совпадает относительно.

*Акмеология пытается полностью исследовать особенности этой важнейшей ступени, которую проходит человек в своем развитии — ступени зрелости. Она определяет сходное и различное в ней у разных людей и проясняет у них своеобразные действия факторов, которые обуславливают индивидуальную картину зрелости. II конечно, важное место здесь занимает прослеживание характера взаимовлияний свойств и качеств «физической» и «духовной» «субстанций» человека.*

*Состояние зрелости не появляется у человека неожиданно и сразу. На него и на то, какое оно, «работает» вся предшествующая жизнь человека. Не только от природной предрасположенности, но и от уже прожитой жизни в большой мере зависит, с каким запасом физической прочности подойдет человек к ступени зрелости, какие ценностные ориентации и отношения составят ядро его личности и какие способности, а также какой запас знаний, умений и навыков будут характеризовать его как субъекта деятельности, когда он станет взрослым.*

*При переходе на ступень зрелости здоровье человека может быть близко к норме, а может быть отягощено хроническими заболеваниями. Актуализирующие у него побуждения могут соответствовать сути общечеловеческих ценностей, но за ними могут стоять и ложные ценности, и псевдоценности.*

*II в видах деятельности, от которых зависит его существование, человек может оказаться беспомощным, не по возрасту инфантильным или, наоборот, продуктивно деятельным не только на репродуктивном, но и на творческом уровнях.*

*Поэтому следующей задачей, которую решает акмеология, является выяснение характеристик, которые должны быть сформированы у человека в дошкольном детстве, в младшем школьном возрасте, в годы отрочества и юности, чтобы он во всех отношениях смог успешно проявить себя на ступени зрелости.*

*Акмеология шаг за шагом прослеживает механизмы и результаты воздействий макро-, мезо-, микросоциумов (государства, общества, учебного и трудового коллективов, семьи и др.) и природных условий на человека, ставя и решая при этом задачу разработки такой стратегии организации его жизни, реализация которой позволила бы ему оптимально во всех отношениях объективировать себя на ступени зрелости.*

*Да, нам известно уже, что характер и уровень проявления у человека индивидуальных, личностных и субъектных особенностей на всем протяжении ступени зрелости нельзя представлять себе в виде, так сказать, ровной линии, гладкого плато. Проходя эту ступень, человек переживает и взлеты, и падения. Это относится и к состоянию его здоровья, и к его личностным проявлениям, и к проявлениям им себя в разных видах деятельности.*

*Очень часто внешне незаметные, медленно идущие изменения в организме взрослого человека, в его сознании при исследовании им окружающей*

действительности и себя в ней, накоплении опыта общения и при осуществлении деятельности имеют своим следствием больший или меньший подъем в показателях его физического состояния, в социальной значимости его поступков, в продуктивности его деятельности. У одних людей таких заметных «скачков» в индивидуальных, в личностных, субъектно-деятельностных характеристиках проявлений их бывает несколько, у других – всего один. II в них выражается достигнутый человеком высший для него уровень гражданственности, трудоспособности, гуманизма.

II этот высший для каждого человека уровень в его развитии, который приходится на какой-то временной отрезок его зрелости, есть его акме, его вершина.

Насколько оказывается высокой эта «вершина», насколько она содержательно многогранна и богата, насколько социально велики и новаторски оригинальны результаты его деяний при достижении акме, зависит от особенностей жизненного пути, который прошел человек до своего акме, от социальной, экономической, политической, правовой, социально-психологической ситуации, в которую он попадает, поднявшись на ступень зрелости. Но не в меньшей мере количественно-качественные показатели его акме определяются тем, какой у него успел образоваться кругозор, сформироваться общий и специальный интеллект, сложиться нравственное ядро, развиться способности творца.

Люди отличаются друг от друга умением противостоять неблагоприятным обстоятельствам и вопреки им осуществлять свои замыслы. II их акме, оцениваемое с учетом конкретных условий его проявления, всегда показывает, чего они стоят как индивиды, как личности и субъекты деятельности.

Сказанное выше определило основные задачи акмеологии:

- научное освещение феноменологии акме;
- объективирование общего и различного в ней у разных людей;
- прослеживание в действии факторов, которые определяют качественно-количественные характеристики акме.

Помимо рассмотрения развития всей совокупности характеристик человека, в которых находит выражение его зрелость, а в ней его акме, акмеология научно анализирует зрелость и акме более конкретно, имея в виду только овладение человеком профессией, достижение им в ней уровня мастерства – постижение сущности профессионализма, видение и понимание путей, ведущих к нему, имеет не только сузубо теоретическое, но и большое практическое значение: огромное число людей, которые подвизаются в политике, экономике, в сфере управления, в науке, во многих других областях деятельности не являются при этом профессионалами во всем значении этого слова. II суммируясь, такой непрофессионализм ведет к громадным потерям в строительстве государственности, в экономике, во внешней и внутренней политике, в промышленности и в сельском хозяйстве, в управлении ими, в сфере воспитания и образования и во

всех других областях жизни народа. Непрофессионализм способствует росту напряженности в межнациональных отношениях, ведет к росту числа межличностных конфликтов и к психологическому дискомфорту в самочувствии людей.

Отсюда понятно, насколько актуальна разработка акмеологией следующего круга проблем:

- профессионализм и его основные характеристики;
- профессионализм и зрелость человека;
- пути предотвращения профессиональной деформации;
- пути достижения профессионализма и др.

Конечно, настоящий профессионализм всегда сопрягается с сильной и устойчивой мотивационно-эмоциональной заряженностью на осуществление именно данной деятельности и на достижение в ней уникального, неординарного результата. Естественно, последнего не будет, если у человека не окажется и нужного для его профессионального труда состояния здоровья.

В связи с только что сказанным, следующая задача акмеологии состоит при изучении труда профессионалов экстра-класса в разных областях деятельности выделить общее, которое их объединяет, и, таким образом, научно раскрыть как содержание явления высокого профессионализма, так и соответствующего ему понятия.

Чтобы хорошо разобраться в наиболее характерных чертах профессионализма, высокий уровень которого становится обычно доступным человеку на ступени зрелости, надо четко видеть непрременную связанность составляющих его психических образований со всеми другими блоками свойств, входящих в его личностную и субъектную структуру, рассматриваемую в широком смысле.

Из всего этого вырисовывается еще одна проблема, относящаяся к компетенции акмеологии, это зависимости между особенностями профессионализма зрелого человека и другими проявлениями последнего вне сферы профессиональной деятельности.

Наблюдения за проявлениями высокого профессионализма в жизни нередко фиксируют остановки в его росте, а иногда и утрату его, а также деформацию личности самого профессионала. Описание феноменологии подобных случаев, их классификация, прослеживание причин, их вызывающих — это тоже задача акмеологии.

Если попытаться назвать все конкретные области деятельности, в которых наряду с общими чертами профессионализма обнаруживаются в каждом случае и свои специфические черты, то это будут области «человек — живая природа», «человек — общность», «человек — техника и неживая природа», «человек — человек», «человек — знаковые системы», «человек — образы искусства».

Различия в объектах деятельности, в задачах, которые приходится решать людям, работающим в каждой из этих областей, несхожесть «технологий»,



*которые надо использовать, чтобы получить высокий результат, который в каждой деятельности свой — это все, взятое в совокупности, определяет своеобразие содержания и формы профессионализма в каждой из названных областей.*

*Кроме того, надо иметь в виду, что в жизни есть отдельные деятельности, которые в большой мере находятся на стыке названных областей, а потом ведь внутри каждой области, просматриваемой как по горизонтали, так и по вертикали, всегда есть рабочие места, посты и должности, предъявляющие не во всем совпадающие требования к занимающим их людям. И конечно, чтобы по праву быть во всех этих последних случаях в числе подлинных профессионалов, человек должен нести в себе, сформировать у себя соответствующие способности, очень дифференцированно «нажить» конкретный фонд знаний, навыков и умений и научиться его так же очень адресно, творчески употреблять.*

*Современный этап развития акмеологии связан с историко-философским обоснованием акмеологии, которое позволяет проследить связь акмеологии с культурологией, философской антропологией и другими областями знаний. Таким образом, происходит ее выход за пределы психологии. Это возможно благодаря активному применению акмеологией принципов, заимствованных из других областей научного знания. Акмеологию рассматривают сквозь призму теории социальной синергетики. В результате интегрирования знаний, на стыке этих научных направлений сформировалась новая область знаний — синергетическая акмеология как наука о закономерностях достижения максимального совершенства любой социальной системой (в частности, индивидуальным человеком) посредством самоорганизации. Человек с позиции теории самоорганизации рассматривается как структура, существующая за счет постоянного обмена с окружающей средой веществом, энергией и информацией. Цель любой подобной структуры — это достижение максимально возможного устойчивого состояния в контексте тех условий среды, в которых она находится. Самоорганизация человека на пути к акме выглядит многоэтапным процессом. В общем виде она складывается из процессов самоподготовки и самореализации. Самоподготовка, в свою очередь, состоит из самообразования и самовоспитания. На данных этапах человеком формируется творческий потенциал. Вклад самообразования в этот процесс предполагает усвоение знаний, умений и навыков, которые, не предусмотрены официальной системой образования, но необходимы лично ему для осуществления собственных целей. Самовоспитание — это формирование у человека определенных моральных качеств, которые не гарантируются той социальной средой, в которой происходит воспитание человека. После того, как у человека сформированы необходимые для жизни знания, умения, навыки и система нравственных ориентиров, начинается процесс самореализации. Самореализация также двухкомпонентна и включает самовыражение и самоутверждение. Самовыражение — это последовательное продвижение к вершинам профессионального*

*мастерства. На этом этапе человек проявляет себя как творец и создатель значимых для него ценностей. Так как жизнь человека не замкнута на себя (это противоречило бы рассмотрению его как диссипативной структуры), то неизбежно столкновение с внешней средой. Продукты деятельности человека на этапе самоутверждения испытывают оценку социума (значимы ли эти продукты для общества). В идеальном случае максимум самовыражения (профессиональное акме) должен сойтись с максимумом самоутверждения (социальное акме). Выражаясь простым языком, высокий профессионализм должен быть по достоинству высоко оценен.*

*А теперь позволим себе буквально несколько слов об андрагогике, несмотря на ее, несомненно, большую близость к педагогике, чем к психологии.*

*Андрагогика (гр. андрос – взрослый человек, мужчина; агоейн – вести) – раздел теории обучения, раскрывающий специфические закономерности освоения знаний и умений взрослым субъектом учебной деятельности, а также особенности руководства этой деятельностью со стороны профессионального педагога.*

*Понятие «андрагогика» было введено в научный обиход в 1833 году немецким историком педагогики А. Каптом.*

*В Российском педагогическом энциклопедическом словаре (издания 2003 года) дано следующее определение андрагогике:*

*- одно из названий отрасли педагогической науки, охватывающей теоретические и практические проблемы образования, обучения и воспитания взрослых...*

*Наряду с термином андрагогика в специальной литературе используются термины «педагогика взрослых», «теория образования взрослых» и др.*

*Термин сразу вызвал бурную дискуссию в среде ученых. Известно, что против самой идеи изучения и развития образования взрослых в качестве специфического предмета возражал такой известный философ и педагог, как Герbart.*

*В первой половине XIX века образование взрослых не приобрело широких масштабов, и термин не получил распространения.*

*В 1920-е годы образование взрослых становится областью теоретизирования в европейской и американской науке. Термин «андрагогика» получает второе рождение, описывая уже совокупность размышлений о том, почему, для чего и как преподавать взрослым.*

*Сегодня существует три основных толкования термина:*

*- во-первых, во многих странах растет восприятие андрагогике как научно-го подхода к процессу учения взрослых. В этом значении андрагогика – это наука понимания (теория) и поддержки (практика) образования взрослых на протяжении всей жизни;*

*- во-вторых (главным образом в США), андрагогикой называют специфический теоретический и практический подход, основанный на гуманистической*

концепции автономных обучающихся и преподавателей-фасилитаторов<sup>299</sup> процесса учения.

- в-третьих, наблюдается разброс в интерпретации андрагогики от «практики образования взрослых», «желаемых ценностей», «специфических методов преподавания» до «академической дисциплины» и «противоположности детской педагогике».

В России понятие «андрагогика» появилось в результате заимствования из концепции андрагогики американского ученого М. Ш. Ноулза, издавшего в 1970 году труд «Современная практика образования взрослых: андрагогика против педагогики».

Многие российские ученые рассматривают ее как самостоятельную науку и научную дисциплину, в разных работах авторы определяют андрагогику как область научного знания и как отрасль педагогической науки, как сферу социального знания и гуманитарную сферу знания.

Андрагогическая модель обучения – это организация деятельности обучающегося и обучающего, при которой:

- обучающийся в силу объективных причин (сформированность личности, большой жизненный опыт и т.д.) играет ведущую роль в организации процесса обучения, определяя совместно с обучающим все его параметры: цели, содержание, формы и методы, средства и источники обучения.

- обучающий выступает в роли консультанта, эксперта по технологии обучения, оказывая обучающемуся помощь в организации процесса обучения.

Таким образом, если в классической педагогике понятие «обучение» сводится к понятию «преподавание», а обучающемуся зачастую отводится роль пассивного приемника передаваемого ему опыта, в андрагогике в центре внимания оказываются роль и функции самого обучающегося. Определяющим является его взаимодействие со всеми остальными элементами процесса обучения. Связано это с тем, что психологические, физиологические и т.д. особенности взрослых и не взрослых людей значительно отличаются друг от друга, определяя разные механизмы обучения.

Роль обучаемого является в андрагогике значимой на всех этапах процесса обучения. На всех этапах обеспечивается тесное взаимодействие обучаемого и обучающего. Данный фактор определяет технологию обучения взрослых людей, используемые методы и сами этапы процесса обучения.

---

<sup>299</sup> Фасилитация (от англ. facilitate – помогать) – форма групповой работы для выработки решений повышенной сложности, либо повышенной важности. Фасилитатор, в отличие от тренера, не является экспертом и не обучает участников, а предоставляет им специальные технологии групповой работы для создания необходимого продукта.

*М. Ш. Ноулз обозначил шесть типологических целей:*

- *получение новых знаний, новой информации;*
- *овладение информацией на новом уровне;*
- *приобретение навыков и умений в использовании информации;*
- *выработка убеждений и ценностных ориентиров;*
- *выработка новых личностных качеств;*
- *удовлетворение познавательных интересов;*

*Итак, взрослого обучающегося можно определить как человека, обладающего пятью основополагающими характеристиками:*

- *он сознает себя все более самостоятельной, самоуправляемой личностью;*
- *он накапливает все больший запас жизненного опыта, который становится важным источником обучения его и его коллег;*
- *его готовность к обучению определяется его стремлением при помощи учебной деятельности решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретной цели.*
- *он стремится к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков и качеств;*
- *его учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, профессиональными, бытовыми, социальными факторами (условиями).*

*Чтобы подвести итог нашего разговора об андрагогике, скажем:*

- *исходными в андрагогике являются положения, обусловленные психофизиологическими, социальными, профессиональными особенностями взрослых обучающихся и спецификой условий их обучения (см. выше). Андрагогическая модель обучения представляет собой систематизированный комплекс основных закономерностей организации деятельности взрослого обучающегося и обучающего при осуществлении обучения, сгруппированных по пяти основным параметрам: самосознание обучающегося, опыт обучающегося, мотивация и цели обучения взрослого обучающегося, использование обучающимся приобретенных в процессе обучения знаний, умений, навыков и качеств, участие в организации процесса обучения.*

*Технология обучения взрослых представляет собой систему научно обоснованных действий взрослых обучающихся и обучающихся, осуществление которых с высокой степенью гарантированности приводит к достижению поставленных целей обучения. Она осуществляется в виде реализации обучающимися и обучающими определенных операций, технических действий и функций на каждом из шести этапов процесса обучения: диагностики, планирования, создания условий, реализации, оценивания и коррекции процесса обучения.*

## Заключение

Современная психология представляет собой разветвленную систему научных дисциплин, среди которых особое место занимает возрастная психология или психология развития человека, связанная с изучением возрастной динамики развития человеческой психики, онтогенеза психических процессов и психологических качеств личности качественно изменяющегося во времени человека. Психология развития связана не только с изучением возрастных этапов человеческого онтогенеза, но рассматривает разнообразные процессы макро- и микро- психического развития вообще. Как и любая наука, психология развития несет функции описания, объяснения, прогноза, коррекции. Применительно к определенной области исследования (в нашем случае – к психическому развитию) эти функции выступают в качестве конкретных научных задач, т.е. общих целей, которых наука стремится достичь.

Объяснить развитие – значит выявить причины, факторы и условия, повлекшие за собой наступившие изменения в поведении и переживании. В основе объяснения лежит схема причинно-следственной связи, которая может быть строго однозначной (что встречается чрезвычайно редко), вероятностной (статистической, с разной степенью отклонения) или вообще отсутствовать. Она может быть одинарной (что встречается очень редко) или множественной (что обычно и имеет место при изучении развития). Таким образом, если в объяснении развития мысль движется от следствия к причине, то в прогнозе развития мы идем от причины к следствию. Это значит, что при объяснении наступивших изменений исследование начинается с их описания и продолжается переходом к описанию возможных причин и их связи с наступившими изменениями. При прогнозе же исследование начинается также с описания наступивших изменений, но они рассматриваются уже не как следствие, а как причина возможных изменений, описание которых и нужно составить. Прогноз развития всегда носит гипотетический характер, так как основывается на объяс-

нении, на установлении связей между наступившим следствием и возможными причинами. Если эта связь установлена, то факт ее существования позволяет считать, что совокупность выявленных причин с необходимостью повлечет за собой следствие. В этом, собственно, и заключается смысл прогноза.

Психология развития, прежде всего, является фундаментальной теоретической дисциплиной, но полученные в ней знания и выработанные методы используются в прикладных сферах.

Проблема индивидуального развития человека – одна из фундаментальных проблем естествознания и психологии. Здесь имеется ряд важных психологических аспектов, особенно тесно связанных с вопросами формирования личности. Одним из них является изучение возрастных особенностей, весьма существенных для каждого отдельного периода человеческой жизни. Возрастные особенности взаимосвязываются по различным путям с половыми, типологическими и индивидуальными особенностями, от которых их можно отделить только весьма относительно. Все это затрудняет выделение возрастных особенностей для специального исследования. Исключения составляют лишь самые ранние этапы человеческой жизни, когда возрастные особенности выступают в более чистом виде, а типологические и индивидуальные модификации развития еще слабо выражены. В первые годы жизни человека возрастные различия измеряются месяцами и полугодиями. Обращает на себя внимание и тот факт, что в ранние периоды жизни человека сроки наступления того или иного возрастного этапа носят более или менее общий характер, относительно независимый от особенностей конституции, типа нервной системы и т.д. Но уже в подростковом, а тем более в юношеском возрасте смена возрастных периодов во многом зависит не только от условий воспитания, но и от сложившихся индивидуальных и типологических особенностей формирующейся личности. Процессы роста, созревания и развития все более опосредствуются накопленным жизненным опытом и образовавшимися типологическими и индивидуальными чертами.

Несомненно, что одним из главных вопросов теории индивидуального развития человека является именно вопрос о соотношении возрастных, типологических и индивидуальных особенностей человека, об изменяющихся и противоречивых взаимосвязях между ними. Индивидуальное развитие с возрастом приобретает все более своеобразно-индивидуализированный характер.

Исследуя возрастную динамику, особенности отдельных периодов и взаимосвязи между ними, нельзя абстрагироваться от жизненного пути человека, истории его индивидуального развития в разнообразных общественных связях и опосредованиях. Общие для всех людей возрастные периоды жизни (от младенчества до старости) характеризуются относительно постоянными признаками соматического и нервно-психического развития.

Психология развития занимается изучением того, как с возрастом меняется поведение и опыт людей. Хотя большинство теорий развития сфокусировано на периоде детства, конечной их целью является раскрытие закономерностей развития на протяжении всей жизни человека. Исследование, описание и объяснение этих закономерностей определяет круг тех задач, которые решает психология развития.

Два источника питают психологию развития: с одной стороны, это объяснительные принципы биологии и эволюционной теории, с другой — способы социально-культурного влияния на ход развития. Для объяснения развития человека важно не только понимать человеческую природу (поскольку развитие является природным феноменом), но и принимать в расчет те разнообразные воздействия, которые оказывают на человека конкретные общественные институты. Развитие в равной степени является и процессом биологического роста, и процессом присвоения личностью культурных ценностей. Поэтому все современные теории развития человека пытаются установить взаимосвязь между природой и культурой, но осуществляют это с разной степенью успешности, делая акцент либо на природе, либо на культуре.

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

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

К числу научно-практических задач, стоящих перед психологией развития, относится создание методической базы для контроля за ходом, полноценностью содержания и условиями психического развития на разных этапах онтогенеза, организация оптимальных форм деятельности и общения в детстве и юности, а также организация психологической помощи в периоды возрастных кризисов, в зрелом возрасте и старости.



Сегодня учеными предлагается выделять несколько основных задач, относящихся к сфере применения психологии развития на практике:

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

- определение условий развития и изменения. Эта задача предполагает ответ на вопрос «как это возникло?», то есть каковы причины и условия, приведшие к данному уровню развития. Объяснительные модели психологии развития ориентированы, прежде всего, на анализ онтогенеза свойств личности и ее нарушений с учетом установок, среды развития, взаимодействия с воспитателями, особых событий, а также – как идеальный случай – взаимодействия всех этих переменных. При этом психологов интересуют не столько кратковременные, сколько долговременные влияния факторов развития. Учитывается также кумулятивный характер влияния факторов развития и дискретный характер причинно-следственных связей. Знание условий позволяет задержать нарушения хода развития (профилактика) и принять соответствующие решения для оптимизации хода развития. Особое значение для получения требуемого эффекта имеет определение соответствия условий развития и возможных вариантов вмешательства наличному уровню развития индивида, его личностным свойствам;

- прогноз стабильности и изменчивости свойств личности. Данная задача предполагает ответ на вопрос «что будет, если..?», то есть прогноз не только хода развития, но и предпринятых мер вмешательства. Многие мероприятия в практике учебной и воспитательной работы – явно или неявно – предполагают прогноз дальнейшего развития. Так, например, право заботы о ребенке после развода родителей сохраняется за матерью только в том случае, если считается, что так будет лучше всего для дальнейшего развития ребенка. Чтобы делать такие прогнозы, необходимы знания о стабильности или нестабильности свойств и условий развития как личности самой по себе, так и личности в группе. Ввиду многочисленности входящих факторов такого рода психологические прогнозы зачастую бывают ошибочными;

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

- планирование коррекционных мероприятий. Данная задача предполагает ответ на вопрос «как могут быть достигнуты цели?», то есть что нужно сделать, чтобы получить от вмешательства ожидаемый эффект. Итак, коррекционные мероприятия нужны только в том случае, если не достигнуты поставленные цели развития, если не осилены задачи развития или есть налицо факт, что условия развития ведут к нежелательному его ходу. Здесь следует различать: 1) цели развития

самого индивида; 2) потенциалы развития самого индивида; 3) социальные требования к развитию; 4) возможности развития. Соответственно, и коррекционные мероприятия должны дифференцироваться по их назначению. Нередко между этими целями имеет место расхождение, которое и должно быть объектом коррекции. Целью запланированной коррекции может быть профилактика нарушений развития, коррекция развития или оптимизация процессов развития. В любом случае должны быть приняты обоснованные решения о том, когда вмешательство обещает быть успешным, куда оно должно быть приложено и какой метод следует выбрать;

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

Одной из актуальных проблем является расширение знаний по возрастным особенностям психофизиологических функций молодых и взрослых путем их микровозрастного анализа в период роста и инволюции.

В число основных проблем возрастной психологии входит исследование факторов развития, поскольку оно осуществляется во взаимодействии человека с окружающим миром, в процессе общения, практической и теоретической деятельности. Детерминанты и условия человеческого развития включают социально-экономические, политико-правовые, идеологические, педагогические и прочие факторы.

Таким образом, мы наметили определенную иерархию актуальных проблем более общего и частного порядка, решение которых подчинено основной цели – дальнейшей разработке

теории индивидуального развития и расширению возможностей приложения научных знаний по психологии развития к решению задач социальной и производственной практики, поскольку сейчас научное исследование закономерностей психического развития становится необходимым условием дальнейшего совершенствования всех форм воспитания и образования не только подрастающего поколения, но и взрослого человека.

## **Примерный список литературы для самоподготовки**

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология. – М.: Юрайт, 2009.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. – М.: МПА, 1995.
3. Волкова Б.С., Волкова Н. В. Детская психология в вопросах и ответах. – М., Изд.Владос 2001.
4. Выготский Л. С. Детская психология / Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1984. Т. 4.
5. Выготский Л. С. Проблемы развития психики / Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1983. Т. 3.
6. Гамезо М.В., Герасимова В.С., Горелова Г.Г., Орлова Л. М. Возрастная психология: личность от молодости и до старости. – М.: «Ноосфера», 1999.
7. Ермолаева М. В. Психология развития. Методическое пособие для студентов заочной и дистанционной форм обучения. – М.: Издательство: «МПСИ», «МОДЭК», 2003.
8. Запорожец А. В. Психическое развитие ребенка / Избр. психол. труды. – М.: Педагогика, 1986. Т.1.
9. Каменская Е. Н. Психология развития и возрастная психология: Конспект лекций. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007.
10. Каменская В.Г., Мельникова И. Е. Психология развития: Общие и специальные вопросы. Учебное пособие. – М.: Детство-Пресс, 2008.
11. Кулагина И. Ю. Возрастная психология. – М.: Изд-во РОУ, 1996.
12. Кулагина И.Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2008.
13. Кураев Г.А., Пожарская Е. Н. Возрастная психология. Курс лекций. – Ростов-на-Дону, 2002.
14. Лидерс А. Г. Психологический тренинг с подростками. – М.: Академия, 2004.

15. Мандель Б. Р. Возрастная психология. – М.: Вузовский учебник, 2012.
16. Марцинковская Т. Д. История детской психологии. – М., 1998.
17. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. Учебник для вузов. – М., Академия, 2002.
18. Мухина В. С. Феноменология развития и бытия личности. – М.-Воронеж. 1999.
19. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Школа-Пресс 1996.
20. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. – М.: Юрайт, 2013.
21. Петровский А. В. Психология развивающейся личности. – М.: Педагогика 1987.
22. Психология развития /Под ред. Т.Д.Марцинковской. – М.: Академия, 2001.
23. Психология развития. Хрестоматия. – СПб: Питер 2001.
24. Психология развития: Энциклопедический словарь / под ред. Петровского А.В., Венгера А.Л. – М.: Речь, 2006.
25. Психология развития личности: Средний возраст, старение, смерть: Полный курс / под ред. Реана А.А. – М.: АСТ, 2007.
26. Психология человека от рождения до смерти: Психологический атлас человека Большая университетская библиотека / Под ред. АА. Реана. – М., 2010.
27. Регуш Л. А. Проблемы психического развития и их предупреждение: От рождения до пожилого возраста. Современный учебник. – М., 2006.
28. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. – М.: Аспект пресс, 2001
29. Слободчиков В.И., Исаев Е. И. Психология развития человека. – М.: «ШКОЛЬНАЯ ПРЕССА», 2000.
30. Сорокоумова Е. А. Возрастная психология. – М.: Питер, 2006.

31. Сорочан В. В. Психология профессиональной деятельности: Конспект лекций. – М.: МИЭМП, 2005.
32. Тарабакина Л. В. Эмоциональное развитие подростков: Учебное пособие для студентов пед. вузов. М.: Прометей, 2011.
33. Шаповаленко И. В. Возрастная психология. – М.: Гардарики, 2007.
34. Хухлаева О. В. Психология развития: Молодость; Зрелость; Старость: Учебное пособие для вузов. – М.: Академия, 2006.
35. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. – М.-Воронеж, 1995.

## **Примерные варианты вопросов и заданий для самопроверки и обсуждения на семинарах**

1. Охарактеризуйте изменение темпов развития ребенка с возрастом.
2. В чем проявляется сенситивность возрастных периодов?
3. Что должен учитывать при этом учитель, воспитатель, родители?
4. Для каких психических процессов, свойств сенситивен период дошкольного детства, младшего школьного и подросткового возраста.
5. Каковы основные условия и факторы психического развития?
6. В чем заключается их роль и место в психическом развитии ребенка?
7. Охарактеризуйте основные положения культурно исторической теории психического развития Л. С. Выготского.
8. Как соотносится обучение и развитие?
9. Раскройте возможные подходы к решению этой проблемы.
10. Докажите необходимость активности ребенка для его психического развития.
11. Обоснуйте значение активности взрослого по отношению к ребенку.
12. Охарактеризуйте сущность и структуру социальной ситуации развития ребенка.
13. Какова ее специфика в подростковом возрасте?
14. Раскройте суть учения Л. С. Выготского о развитии высших психических функций.
15. Назовите и проанализируйте существующие теории периодизации развития.
16. Охарактеризуйте основные признаки ведущей деятельности и закономерности смены типов деятельности.



17. Чем определяется переход ребенка из одного возрастного периода к следующему?

18. Охарактеризуйте основные особенности периодизации психического развития по Д. Б. Эльконину, Л. И. Божович.

19. Охарактеризуйте движущие силы развития психического развития ребенка.

20. Возможно ли бескризисное развитие человеческой индивидуальности, когда ребенок спокойно переходит из одной стадии (возрастной ступени) на другую? Обоснуйте ответ.

21. Назовите критические периоды развития ребенка.

22. Отметьте основные особенности каждого критического периода.

23. Что усугубляет кризис возрастного периода и можно ли облегчить выход человека из кризисного состояния? Аргументируйте свой ответ на примере любого возрастного периода.

24. Докажите необходимость и закономерность критических периодов в психическом развитии ребенка.

25. Охарактеризуйте положение Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития.

26. Докажите, что ребенок не пассивный объект внешних воздействий, что его личностные качества не привносятся извне.

27. В чем состоит основное отличие общения подростка от общения младшего школьника?

28. Охарактеризуйте новообразования в сфере самосознания в юношеском возрасте.

29. Покажите значение психологии взрослых в системе психологических знаний о человеке.

30. Перечислите актуальные проблемы психологии развития и возрастной психологии.

# Примерная тематика контрольных работ

## Психология дошкольного возраста

1. Роль игры в социально-психологическом развитии человека.
2. Развитие межличностных отношений детей дошкольного возраста в ролевой игре.
3. Влияние сектантской семьи на эмоциональное развитие ребенка
4. Особенности развития мышления дошкольников в рамках экспериментального обучения
5. Особенности развития навыков общения у детей дошкольного возраста средствами игры
6. Роль дидактической игры в развитии внимания дошкольника
7. Влияние детско-родительских отношений на самооценку старших дошкольников
8. Психология тревожности у детей старшего дошкольного возраста
9. Психологическая диагностика детей дошкольных учреждений с диагнозом задержка психического развития при поступлении в школу.
10. Понимание эмоциональных состояний детьми с задержкой психического развития.
11. Особенности речевого общения с взрослыми и сверстниками у детей разного пола и возраста.
12. Гендерная специфика агрессивности в детском возрасте.
13. Психологические условия развития ребенка раннего возраста.
14. Психологическое развитие ребенка в дошкольном (младшем школьном, подростковом, юношеском) возрасте.
15. Особенности эмоционального развития детей с материнской депривацией.

16. Психологические особенности тревожности у дошкольников.

17. Сравнительные особенности внимания (памяти, мышления, восприятие и пр.) у мальчиков и девочек дошкольного возраста.

### **Младший школьный возраст**

1. Влияние особенностей педагогической коммуникации на личностные и межличностные особенности младших школьников.

2. Влияние тревожности на формирование личности младших школьников.

3. Влияние внутрисемейных отношений и отношений со сверстниками на агрессивность младшего школьника.

4. Психологические особенности младших школьников с дисграфией.

5. Особенности формирования памяти методом эйдотехники у детей младшего школьного возраста.

6. Особенности эмоционального состояния детей, находящихся на лечении в стационаре.

7. Влияние речевых нарушений на самооценку младшего школьника.

8. Взаимосвязь самооценки и межличностных отношений в коллективе младших школьников.

9. Влияние внутрисемейных отношений и отношений со сверстниками на агрессивность младшего школьника.

10. Психологические особенности младших школьников с дисграфией.

11. Особенности эмоционального состояния детей, находящихся на лечении в стационаре.

12. Влияние речевых нарушений на самооценку младшего школьника.

13. Особенности формирования самооценки у детей с задержкой психического развития.

14. Особенности личности подростка, воспитывающегося в условиях детского дома.

15. Особенности формирования памяти у детей подросткового возраста с ЗПР.

16. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе.

17. Особенности общения школьника со сверстниками и взрослыми.

18. Развитие одаренных детей, специфика одаренности.

19. Аддиктивное поведение в подростковом возрасте, различные варианты зависимостей.

20. Индивидуально-личностные особенности аддиктивных детей.

### **Подростковый, юношеский возраст, учащиеся**

1. Акцентуации характера у подростков как фактор риска возникновения поведенческих нарушений и школьной дезадаптации.

2. Влияние ценностных ориентаций на отношение к себе и другим.

3. Взаимосвязь внутриличностного конфликта и чувства одиночества у юношей.

4. Гендерные различия ценностных ориентаций в юношеском возрасте.

5. Формирование личностной и социальной идентичности у подростков.

6. Влияние структурированной учебной среды на мотивацию учебной деятельности старших школьников.

7. Психолого-педагогические условия развития профессиональной направленности студентов педагогического вуза.

8. Оптимизация межличностных отношений в группе подростков.

9. Особенности проявления темперамента и индивидуального стиля деятельности в юношеском возрасте.

10. Гендерные различия (юноши и девушки) мотивации создания молодой семьи.

11. Роль акцентуаций характера в профессиональном самоопределении личности подростка.
12. Особенности личности подростка, воспитывающегося в условиях детского дома.
13. Социально-психологические особенности подростков, воспитывающихся в детдоме.
14. Психологическая характеристика дезадаптивных подростков.
15. Развитие мышления в школьном, подростковом, юношеском возрасте.
16. Специфика развития самосознания у детей, испытывающих трудности в обучении.
17. Специфика развития мотивационно-потребностной сферы в дошкольном детстве.
18. Специфика профессионального самоопределения в юношеском (взрослом) возрасте.
19. Анализ личностных особенностей при интернет-аддикции.
20. Экзистенциальные проблемы юношеского (взрослого, пожилого, старческого) возраста.

# Примерные варианты тестов<sup>300</sup>

## Вариант А

**1. Какая стадия интеллектуального развития по Ж. Пиаже соответствует младшему школьному возрасту в периодизации Д. Б. Эльконина?**

- а) стадия сенсомоторного интеллекта;
- б) дооперациональная стадия;
- в) стадия конкретных операций;
- г) стадия формальных операций.

**2. Какая стадия интеллектуального развития по Ж. Пиаже соответствует дошкольному возрасту в периодизации Д. Б. Эльконина?**

- а) стадия сенсомоторного интеллекта;
- б) дооперациональная стадия;
- в) стадия конкретных операций;
- г) стадия формальных операций.

**3. Как охарактеризовал З. Фрейд в своей теории психосексуального развития младший школьный возраст?**

- а) на этой стадии дети ощущают сильное, хотя и бессознательное влечение, к родителю противоположного пола;
- б) на этой стадии формируется зрелая взрослая сексуальность и зрелый баланс между любовью и работой;
- в) ребенок дружит с детьми одного с ним пола и сосредоточен на приобретении знаний и умений;
- г) чувственной зоной наслаждений для ребенка является рот.

---

<sup>300</sup> Гребнева В.В., Кузнецова Л. Б. Проверочные тесты по курсу «Психология»: Методическое пособие для студентов педагогических специальностей – Белгород, 2009.

**4. Какая основная задача развития стоит перед человеком на этапе средней зрелости с точки зрения Э. Эриксона?**

- а) достижение карьерного роста;
- б) достижение идентичности и близости;
- в) достижение целостности;
- г) достижение генеративности.

**5. Какая стадия интеллектуального развития по Ж. Пиаже соответствует подростковому возрасту в периодизации Д. Б. Эльконина?**

- а) стадия сенсомоторного интеллекта;
- б) дооперациональная стадия;
- в) стадия конкретных операций;
- г) стадия формальных операций.

**6. Кто из психологов ввел понятие «социальная ситуация развития»?**

- а) Д. Б. Эльконин;
- б) Л. С. Выготский;
- в) М. И. Лисина;
- г) А. Н. Леонтьев.

**7. Как охарактеризовал З. Фрейд в своей теории психосексуального развития дошкольный возраст?**

- а) на этой стадии дети ощущают сильное, хотя и бессознательное влечение, к родителю противоположного пола;
- б) на этой стадии формируется зрелая взрослая сексуальность и зрелый баланс между любовью и работой;
- в) ребенок дружит с детьми одного с ним пола и сосредоточен на приобретении знаний и умений;
- г) чувственной зоной наслаждений для ребенка является рот.

**8. Реально имеющиеся у ребенка возможности, которые могут быть раскрыты и использованы для его развития при минимальной помощи или подсказке со стороны окружающих людей, называются**

- а) зоной актуального развития;
- б) зоной ближайшего развития;
- в) зоной перспективного развития;
- г) зоной произвольного развития.

**9. Ведущая деятельность дошкольника, имеющая моделирующий характер, в которой дети берут на себя роли взрослых людей и в обобщенной форме воспроизводят их:**

- а) конструирование;
- б) сюжетно-ролевая игра;
- в) труд;
- г) учебная деятельность.

**10. Вид продуктивной деятельности ребенка, предполагающий построение предметов, а также умение обследовать объект, разделить его на части, заменить одну деталь другой и представить будущий предмет в целом.**

- а) конструирование;
- б) сюжетно-ролевая игра;
- в) труд;
- г) учебная деятельность.

**11. Сложная умственная деятельность, преследующая цель усвоения знаний, формирование умений и навыков, мыслительных способностей.**

- а) конструирование;
- б) сюжетно-ролевая игра;



- в) труд;
- г) учебная деятельность.

**12. Какая из перечисленных стадий не относится к стадиям психосексуального развития З. Фрейда:**

- а) анальная;
- б) оральная;
- в) фаллическая;
- г) первичная.

**13. ... – это ведущая деятельность в дошкольном возрасте.**

- а) игровая;
- б) интимно-личностное общение со сверстниками;
- в) учебная;
- г) эмоциональное общение с взрослыми.

**14. ... – это ведущая деятельность в подростковом возрасте.**

- а) игровая;
- б) интимно-личностное общение со сверстниками;
- в) учебная;
- г) эмоциональное общение с взрослыми.

**15. Важным (основным) стимулом в подростковом возрасте к учению является:**

- а) притязание на признание среди подростков;
- б) похвала родителей;
- в) желание получить хорошую оценку;
- г) желание понравиться учителю.

## **16. Онтогенез – это...**

- а) относительно замкнутый цикл развития, имеющий свою структуру и динамику;
- б) развитие психики от рождения до конца жизни человека;
- в) постепенное изменение различных форм органического мира в процессе эволюции;
- г) стремление изменить умения и навыки в соответствии с изменившимися условиями.

## **17. Возраст – это:**

- а) относительно замкнутый цикл развития, имеющий свою структуру и динамику;
- б) развитие психики от рождения до конца жизни человека;
- в) постепенное изменение различных форм органического мира в процессе эволюции;
- г) стремление изменить умения и навыки в соответствии с изменившимися условиями.

## **18. Объектом возрастной психологии является:**

- а) постепенное изменение различных форм органического мира в процессе эволюции;
- б) стремление изменить умения и навыки в соответствии с изменившимися условиями;
- в) возрастная изменчивость психических явлений;
- г) относительно замкнутый цикл развития, имеющий свою структуру и динамику.

## **19. Предметом возрастной психологии является:**

- а) постепенное изменение различных форм органического мира в процессе эволюции;
- б) стремление изменить умения и навыки в соответствии с изменившимися условиями;

- в) возрастная изменчивость психических явлений;
- г) человек, в процессе его перехода из одного возраста в другой.

## **20. Социальная ситуация развития – это:**

- а) постепенное изменение различных форм органического мира в процессе эволюции;
- б) стремление изменить умения и навыки в соответствии с изменившимися условиями;
- в) возрастная изменчивость психических явлений;
- г) система отношений, в которую ребенок вступает в обществе, и то, как он в ней ориентируется.

## **21. Возрастные кризисы – это:**

- а) переломные моменты развития, отделяющие один возрастной этап от другого;
- б) стремление изменить умения и навыки в соответствии с изменившимися условиями;
- в) возрастная изменчивость психических явлений;
- г) система отношений, в которую ребенок вступает в обществе, и то, как он в ней ориентируется.

## **22. Возрастные новообразования – это:**

- а) переломные моменты развития, отделяющие один возрастной этап от другого;
- б) стремление изменить умения и навыки в соответствии с изменившимися условиями;
- в) возрастная изменчивость психических явлений;
- г) психические и социальные изменения, которые определяют сознание и деятельность человека определенного возраста.

**23. «Закон развития высших психических функций» сформулировал:**

- а) Л. С. Выготский;
- б) Ж. Пиаже;
- в) Ч. Дарвин;
- г) Э. Эриксон.

**24. Какое из перечисленных понятий является самым широким?**

- а) личность;
- б) человек;
- в) индивид;
- г) субъект.

### **Вариант Б**

**1. Ведущей деятельностью в ранней юности является:**

- а) интимно-личностное общение;
- б) игровая деятельность;
- в) профессиональное самоопределение;
- г) «шпонск себя».

**2. ... возраст, указывает на то, насколько человек адаптирован к требованиям среды.**

- а) психологический;
- б) социальный;
- в) биологический;
- г) паспортный.

**3. Доминирующей функцией, определяющей работу других функций сознания в младшем школьном возрасте, является:**

- а) память;
- б) воля;
- в) мышление;
- г) эмоции.

**4. Теорию конвергенции разработал:**

- а) В. Штерн;
- б) Л. С. Выготский;
- в) З. Фрейд;
- г) Ж. Пиаже.

**5. Каждому возрастному периоду (по Д. Б. Эльконину) соответствует определенная... , в русле которой идет развитие и формирование личности ребенка, его познавательных возможностей, характерных именно для этого периода:**

- а) психологическая структура;
- б) ведущая деятельность;
- в) система новообразований;
- г) критическая ситуация.

**6. Сколько главных стадий интеллектуального развития ребенка с рождения и до 15 лет выделяет Ж. Пиаже?**

- а) две;
- б) три;
- в) четыре;
- г) пять.

**7. Учение впервые становится ведущей деятельностью для:**

- а) дошкольного возраста;
- б) младшего школьного возраста;
- в) подросткового возраста;
- г) юношеского возраста.

**8. Автор теории развития, сложившейся на основе общепсихологического понимания процесса развития как взаимосвязи ассимиляции и аккомодации:**

- а) Д. Б. Эльконин;
- б) Ж. Пиаже;
- в) Э. Эриксон;
- г) З. Фрейд.

**9. Мировоззрение и профессиональные интересы являются основным новообразованием следующего возраста:**

- а) дошкольного;
- б) младшего школьного;
- в) подросткового;
- г) юношеского.

**10. Период новорожденности – это период ...**

- а) в течение первых четырех недель после рождения;
- б) в течение первых двух недель после рождения;
- в) в течение первых трех недель после рождения;
- г) в течение первых четырех месяцев после рождения.

**11. Согласно теории... каждый человек обладает мотивационным набором, который помогает ему удовлетворять потребности 5 уровней.**

- а) З. Фрейда;
- б) А. Маслоу;
- в) А. Валлона;
- г) Л. С. Выготского.

**12. В какой форме проведение экспериментального исследования с ребенком-дошкольником наиболее эффективно?**

- а) игры;
- б) опроса;
- в) обучения;
- г) тренировки.

**13. В каком возрасте мышление можно охарактеризовать как процесс соединения и взаимообогащения всех трех видов мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического?**

- а) в младшем школьном;
- б) в дошкольном;
- в) в подростковом;
- г) в раннем детстве.

**14. В каком возрасте начинает складываться произвольное внимание?**

- а) в дошкольном;
- б) в младшем школьном;
- в) в подростковом;
- г) в раннем детстве.

**15. Какие основные критерии положены в основу возрастной периодизации Э. Б. Эльконина?**

- а) возраст и интеллектуальное развитие;
- б) отношение с социальной средой и типы общения;
- в) смена ведущих видов деятельности и характер общения;
- г) смена личностных интересов и внутренних мотивов.

**16. Какой психический процесс доминирует в раннем детстве над всеми остальными?**

- а) восприятие;
- б) память;
- в) воображение;
- г) мышление.

**17. Кто в подростковом возрасте развивается быстрее в психосексуальном отношении?**

- а) девочки опережают мальчиков на 2-3 года;
- б) мальчики опережают девочек на 2-3 года;
- в) девочки опережают мальчиков на 5-6 лет;
- г) девочки и мальчики развиваются одинаково.

**18. Психологическая теория, разработанная З. Фрейдом и его последователями, называется:**

- а) гештальт-психология;
- б) психоанализом;
- в) культурно-историческая теория;
- г) гуманистическая теория.

**19. Что в своей теории интеллектуального развития Ж. Пиаже называл аккомодацией?**

- а) мысленное действие, обладающее обратимостью;



- б) действие с новыми предметами в соответствии с уже сложившимися умениями и навыками;
- в) стремление изменить умения и навыки соответственно изменившимся условиям;
- г) несоответствие между имеющимися умениями, навыками и условиями выполнения действий.

## **20. Юноши стремятся ...**

- а) подчеркнуть свою индивидуальность, непохожесть на других;
- б) ограничить число контактов с окружающими;
- в) к конфликтам с друзьями;
- г) к конфликтам с родителями.

## **21. Какой возрастной период занимает самый большой временной отрезок жизни человека:**

- а) младенчество;
- б) раннее детство;
- в) юношеский возраст;
- г) зрелость.

## **22. Кто из ученых исследовал процесс становления проблемы детского периода развития на основе изучения детских портретов в различные исторические периоды:**

- а) Ч. Дарвин;
- б) Ф. Арьес;
- в) К. Левин;
- г) А. Валлон.

### **23. Высшие психические функции – это...**

а) расстояние между уровнем актуального развития ребенка и уровнем возможного развития, определяемых с помощью задач, решаемых под руководством взрослых;

б) сложные прижизненно формирующиеся психические процессы, социальные по своему происхождению;

в) закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях;

г) процесс и результат активного присвоения человеком норм, идеалов, ценностных ориентаций, установок и правил поведения, значимых для его социального окружения.

### **24. Периодизация развития личности по А. В. Петровскому включает:**

а) 3 эпохи;

б) 2 эпохи;

в) 5 эпох;

г) 4 эпохи.

# Содержание

Введение.....	3
Часть I. История развития и методологические основы возрастной психологии .....	8
Глава 1. Предмет, цели и задачи, основные аспекты и понятия возрастной психологии .....	8
Вопросы и задания по Главе 1.....	15
Глава 2. Начало, истоки и предпосылки возникновения возрастной психологии.....	17
Вопросы и задания по Главе 2.....	35
Глава 3. Учения психологов и педагогов эпохи эллинизма и в средние века.....	36
Вопросы и задания по Главе 3.....	51
Глава 4. Восток: философия и психология .....	53
Вопросы и задания по главе 4.....	56
Глава 5. Развитие психологической науки в эпоху Возрождения и в Новое время.....	57
Вопросы и задания по Главе 5.....	69
Глава 6. XIX век: начало возрастной (детской) психологии как самостоятельной науки.....	70
Вопросы и задания по Главе 6.....	86
Глава 7. Экспериментальная психология и исследования детских проблем в XIX веке.....	88
Вопросы и задания по Главе 7.....	98
Глава 8. Возрастная (детская) психология конца XIX – начала XX века: исследование проблем и поиски методологий .....	100

Вопросы и задания по Главе 8 .....	110
Глава 9. Судьба российской педологии и дальнейшее развитие детской психологии .....	111
Вопросы и задания по Главе 9 .....	121
Глава 10. Возрастная и детская психология в Советском Союзе после разгрома педологии.....	122
Вопросы и задания по Главе 10.....	140
Глава 11 Отечественная психология: развитие продолжается.....	142
Вопросы и задания по Главе 11 .....	160
Глава 12. Место теорий детского развития в мировой и отечественной психологии.....	162
Вопросы и задания по Главе 12.....	199
Глава 13. Время, развитие и возраст: сущность, дефиниции, парадоксы и антиномии в философии, логике, психологии.....	201
Вопросы и задания по Главе 13.....	218
Часть II. Этапы психологического развития человека.....	220
Глава 14. Детство: понятие, проблемы, теории и концепции .....	220
Вопросы и задания по Главе 14.....	235
Глава 15. Психологические особенности раннего возраста .....	236
Вопросы и задания по главе 15.....	253
Глава 16. Кризис трехлетнего возраста.....	254
Вопросы и задания по Главе 16.....	263
Глава 17. Психическое развитие ребенка младшего дошкольного возраста.....	264

Вопросы и задания по Главе 17.....	275
Глава 18. Особенности развития ребенка младшего школьного возраста.....	277
Вопросы и задания по Главе 18.....	290
Глава 19. Психологические особенности среднего и старшего школьного возраста. Проблемы подростка.....	291
Вопросы и задания по Главе 19.....	318
Глава 20. Юность как этап жизненного пути и психологического развития человека.....	319
Вопросы и задания по Главе 20.....	335
Глава 21. Проблемы психологии молодости.....	337
Вопросы и задания по Главе 21.....	360
Приложение А .....	362
Заключение .....	372
Примерный список литературы для самоподготовки.....	380
Примерные варианты вопросов и заданий для самопроверки и обсуждения на семинарах .....	383
Примерная тематика контрольных работ .....	385
Примерные варианты тестов .....	389

**Борис Рувимович Мандель**

**Психология развития  
(детство, юность, молодость):  
история и проблематика**

*Учебное пособие для обучающихся в системе среднего  
профессионального образования*

Ответственный редактор *А. Иванова*  
Верстальщик *С. Мартынович*

Издательство «Директ-Медиа»  
117342, Москва, ул. Обручева, 34/63, стр. 1  
Тел/факс + 7 (495) 334-72-11  
E-mail: [manager@directmedia.ru](mailto:manager@directmedia.ru)  
[www.biblioclub.ru](http://www.biblioclub.ru)